И. Х. Стулов

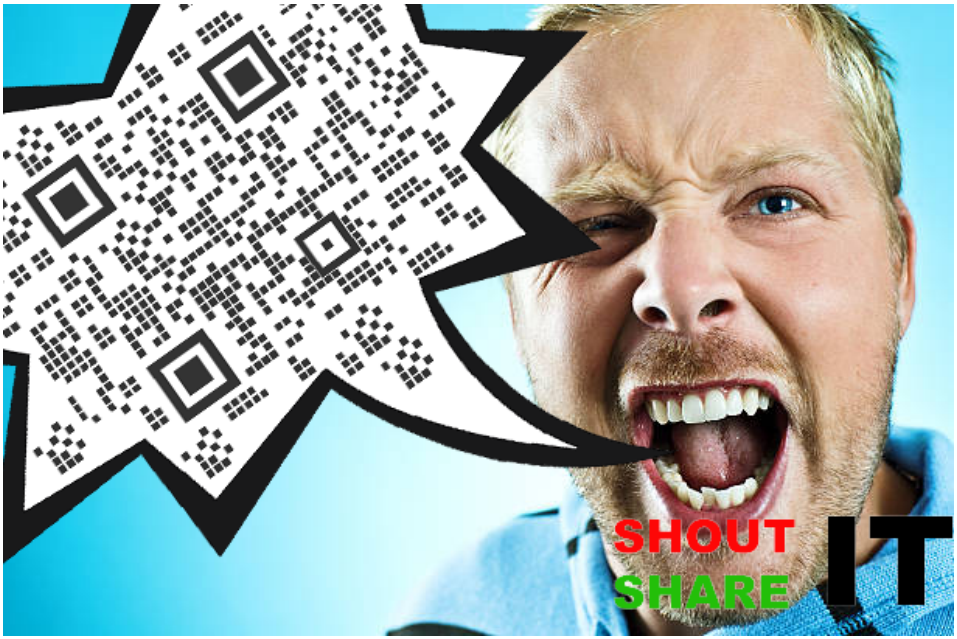
Хоровой класс

ОТНОШЕНИЕ К ОБУЧЕНИЮ

Монография

Издательство Прометей

Москва 2013


SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Данная монография посвящена актуальной проблеме: формированию эмоционально-положительного отношения будущих учителей музыки к обучению хоровому пению. В ней рассматриваются теоретические и практические аспекты работы хормейстера с учебным хором. Работа адресована руководителям учебных хоров высших и средних специальных учебных заведений.

- Игорь Харьевич Стулов
  -
  - Введение
  - Глава I. Теоретические аспекты формирования эмоционально-положительного отношения будущих учителей музыки к процессу обучения хоровому пению
    - I.1. Сущность категории «отношение» с позиций философии и психологии
    - I.2. Отношение как эстетическая категория
    - I.3. Отношение учащихся к учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема
    - I.4. Функциональное назначение эмоций в обучении хоровому пению
    - Выводы по I главе
  - Глава II. Основные принципы, формы и методы формирования эмоционально-положительного отношения будущих учителей музыки к процессу обучения хоровому пению
    -
    - II.1. Формы и методы развития мотивации обучения хоровому пению как профессионально значимому виду музыкальной деятельности
    - II.2. Средства экспрессивного воздействия дирижера на хоровой коллектив
    - II.3. Выбор стиля управления певческим коллективом
    - II.4. Принципы подбора учебного репертуара
      -
      - Принцип доступности
      - Принцип постепенности усложнения музыкально-технических задач

        - Принцип высокой художественной ценности учебного материала
        - Принцип перспективности для развития вокально-хоровых навыков
        - Принцип ценностных ориентаций
    - Выводы по II главе
  - Библиография
- notes
  - 1

Игорь Харьевич Стулов
Хоровой класс. Отношение к обучению

© И. Х. Стулов, 2013
© Издательство «Прометей», 2013

* * *

Введение

Современная общественно-политическая и социокультурная ситуация в стране внесла определенные изменения в мироощущение, духовную сферу (ментальность), жизненную позицию современной учащейся молодежи. Существенные изменения претерпела, в частности, система мотивов, интересов, потребностей, стимулов обучения музыке.

Все это требует внесения ряда коррективов в традиционную, устоявшуюся структуру приемов и способов учебно-воспитательной работы, использования более широкого спектра методов преподавания, гибкого варьирования их. Только так можно обеспечить устойчивый интерес учащихся к хоровым занятиям, добиться позитивной эмоциональной окраски этих занятий.

Эмоциональный фактор в репетиционном процессе хора требует специального внимания со стороны хормейстера, что предполагает специальные усилия с его стороны, целенаправленные на обеспечение максимально благоприятного эмоционального климата (фона) на занятиях.

Необходимость этого объясняется тем, что в процессе вокально-хоровой работы, как и в других отраслях педагогической деятельности, эффективное усвоение знаний, умений и навыков возможно лишь при наличии позитивных эмоциональных реакций учащихся на стратегию и тактику педагога.

По свидетельству психологов воздействие эмоциональных импульсов сказывается на всех психофизиологических функциях учащихся: когнитивной (мыслительной), мнемонической (мимической), двигательно-моторной и др.

Но особенно ощутимо это воздействие на сферу творческой фантазии и воображения, играющих принципиально важную роль в хоровом исполнительстве.

Знания расширяют и обогащают эмоциональную палитру человека. В свою очередь, эмоции и чувства активизируют когнитивную функцию психики, интенсифицируют процессы усвоения профессиональных знаний, умений и навыков.

Задача руководителя хорового коллектива заключается в том, чтобы экстраполировать этот теоретический постулат в область хоровой практики, трансформировать его в соответствующие методики учебной работы.

Исследования по данной проблеме могут быть связаны с формированием ЭПО студентов к обучению любым другим

музыкально-исполнительским дисциплинам и не только в ВУЗе, но и в учебных заведениях среднего и начального звена.

Глава I. Теоретические аспекты формирования эмоционально-положительного отношения будущих учителей музыки к процессу обучения хоровому пению

I.1. Сущность категории «отношение» с позиций философии и психологии

Одним из основных, ключевых понятий нашего диссертационного исследования является категория «отношение». В связи с возрастанием роли системноструктурных методов исследования категория «отношение» приобретает все большее значение в современной науке.

«Отношение» в философии трактуется как связь между некоторой сущностью и тем, что с ней соотнесено. Считается, что категорию «отношение» в философию впервые ввел Аристотель, писавший, что нечто «есть то, что оно есть, лишь в связи с другими, или находясь в каком-то ином отношении к другому» [5,66]. Для соотнесенного существовать – значит находиться в каком-либо отношении к другому.

По Аристотелю, сущность есть условие возможности отношений. Подразумевается, что всякое отношение соотносит сущности определенных видов.

Однако ещё до Аристотеля понятие «отношение» фактически рассматривалось другими эллинскими мыслителями, в частности, Платоном. Для него «отношение» есть связь между идеями, благодаря которой они становятся доступными познанию.

От Платона и Аристотеля идет комплекс проблем, связанных с бытием отношений. Например, вопрос: является ли отношение столь же реальным, что и объекты, в этом отношении находящиеся? Различные философские школы давали на этот вопрос разные ответы.

Было бы естественным считать, что отношение между вещами столь же реальны, как и сами вещи, – в том смысле, что нет вещей вне каких-либо отношений, и нет отношений, которые не связывали бы какие-либо вещи (явления, события, процессы). «В мире существуют только вещи, их свойства и отношения, которые находятся в бесконечных связях и отношениях с другими вещами и свойствами» [11,257].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет нам определить отношения личности как систему, которая включает в себя: отношение к предметам и явлениям внешнего мира (субъект-объектные отношения); отношение к другим людям (субъект-субъектные или межличностные отношения); отношение к себе (самоотношение).

Индивидуальная целостная система отношений составляет ядро личности, определяя характер её переживаний

и поведенческих реакций.

Всякое отношение субъекта к какому-либо объекту имеет многоаспектный характер и поэтому представляет собой целую систему отношений, имеющих личностный и социальный смысл.

Система отношений студентов музыкального факультета к обучению хоровому пению выражает характер их отношения к будущей профессии, к дирижеру, хористам, содержанию обучения (осваиваемому репертуару), самому певческому процессу, к своим вокально-хоровым способностям и определяется эмоционально-волевой установкой на учебную деятельность.

Взаимодействие учащихся с руководителем хора зависит от стиля его общения и уровня профессионализма. Само хоровое пение и изучаемый репертуар вызывает у учащихся определенное к ним отношение, которое, в свою очередь, влияет на их функционирование в учебно-воспитательном процессе, ведет к развитию профессиональной ориентации будущих учителей музыки на вокально-хоровую работу с детьми.

Таким образом, *эмоционально-положительное отношение студентов к обучению хоровому пению – это такое интегративное качественное образование личности, основу которого представляют профессионально-ценностные ориентации, имеющие полифункциональную структуру, состоящую из таких компонентов, как: мотивационный; когнитивный* (познавательный); *аффективный* (эмоциональный); *конативный* (практически-действенный); *интеллектуально-волевой* (активность в усвоении знаний, целеустремленность и т. п.)

Данное определение обусловило направленность нашего исследования в изучении педагогических условий формирования эмоционально-положительного отношения студентов к обучению хоровому пению, как профессионально значимой составляющей музыкальной деятельности учителя музыки.

I.2. Отношение как эстетическая категория

Философская наука определяет категорию «эстетическое отношение» как духовную связь субъекта с объектом, основанную на незаинтересованном отношении к данному объекту и сопровождаемую чувством глубокого духовного наслаждения от общения с ним.

Эстетическое отношение зависит как от богатства и многообразия *природных и социальных качеств и связей объекта*, так и от *развитости эстетических способностей субъекта*, его включенности в систему общественных отношений (М. С. Каган). Следовательно, эстетическое восприятие любых явлений искусства будет определяться уровнем развития эстетической культуры субъекта.

Эстетическое отношение индивида к действительности опосредовано сложившимися общественными отношениями и ценностями исторически определенной культуры, интериоризованными им, т. е. воспринятыми как свои собственные.

Вступая в эстетические отношения, человек на время как бы выходит из практических отношений, погружаясь в эстетическое созерцание, объект которого избирается им свободно, независимо от какого бы то ни было внешнего, в том числе утилитарного интереса, только на основе чувства удовольствия, духовного наслаждения.

Этим объектом может стать явление любого класса действительности, доступное непосредственному восприятию, в том числе и любой вид искусства, и учебный процесс, например, обучение хоровому пению. Вчера остававшийся эстетически нейтральным, сегодня предмет «хоровое пение» может быть включен в сферу эстетического интереса субъекта. Следовательно, эстетическое отношение к данному учебному предмету может меняться и преобразовываться под влиянием эстетической действительности.

По основанию и способности включения в эстетическое отношение можно выделить несколько *типов объектов*:

1) Природные объекты и явления, эстетическое созерцание которых требует активной духовной деятельности субъекта.

2) Продукты целесообразной деятельности людей (технические объекты, целесообразные вещи), эстетическая ценность которых сопутствует их утилитарной полезности, выходя, однако, за ее пределы (дизайн).

3) Социальное поведение людей, человеческие поступки,

оцениваемые не только по их эффективности, но и в соответствии с эстетическим идеалом.

4) Внутренний духовный мир человека как предмет авторефлексии и самовыражения, а также соучастия по отношению к духовному миру «другого».

5) Художественное произведение, обладающее «принудительной» силой эстетического внушения, заложенной в него предшествующей художественной деятельностью автора.

6) Практическая деятельность людей в сфере материального производства или воспитания и образования.

Вовлекая хоровое пение в сферу эстетического отношения, учащиеся усматривают в нем богатство возможных преобразований, по-новому упорядочивают и завершают его в своем воображении с позиций эстетического идеала, сложившегося в их сознании.

Эстетическое отношение всегда «диалогично», т. е. субъект относится к своему объекту так, как если бы он тоже был субъектом (даже если это неодушевленный предмет), постоянно внося в свое отношение к нему коррективы, учитывающие возможные реакции со стороны объекта как своего партнера, входя в его роль (М. С. Каган).

В процессе эстетического отношения устанавливается, таким образом, динамическое тождество субъекта и объекта. Смысл такого тождества образно раскрыл японский мудрец XIII века Мёэ, выразивший свое отношение к природе в виде поэтической авторефлексии: «… глядя на луну я становлюсь луной. Луна, на которую я смотрю, становится мной. Я погружаюсь в природу, соединяюсь с ней». Аналогичные наблюдения характерны и для Гете.

Однако в таких случаях между субъектом и объектом эстетического отношения всегда сохраняется *эстетическая дистанция*, которая придает этому отношению характер игры: субъект осознает внеположенность объекта, хотя постоянно нарушает ее в своем воображении.

Будучи индивидуальным, эстетическое отношение обладает, тем не менее, всеобщностью, обусловленной общественным содержанием эстетического идеала, в соответствии с которым оценивается объект, и коммуникативностью самого эстетического отношения, его «заразительностью» (Л. Н. Толстой). Данное высказывание полностью относится и к искусству хорового пения. Эстетическая оценка субъектом данного хорового звучания осуществляется с позиций собственного опыта и носит эмоциональный характер.

Эстетическое отношение учащихся к хоровому пению

соотносится с понятием «эстетическая деятельность», связанная с учебным процессом и выступает как ее продуктивный результат и вместе с тем является предпосылкой к ее новому акту на более высоком уровне, по мере их вокально-хорового развития.

Таким образом, в процессе реализации эстетического отношения происходит развитие учащихся, их эстетических чувств и способностей на основе «распредмечивания» данного учебного предмета, т. е. духовного присвоения его богатства. Обращаясь ко всем сторонам действительности, ко всем сферам человеческой жизни, эстетическое отношение раскрывает и утверждает их значимость для субъекта: позволяет не только узнать, но и пережить те или иные жизненно важные ситуации. Поэтому и эстетическое отношение учащихся к хоровому пению будет формироваться только на основе переживания чувств удовольствия, духовного наслаждения от восприятия высокохудожественного хорового исполнения, как и собственного участия в певческом процессе.

На этой основе происходит усвоение личностью социально значимого опыта, ценностей, отобранных и санкционированных обществом. Эстетический идеал через эстетическое отношение приобретает значение внутреннего императива личности. Чувство удовольствия (или неудовольствия), сопутствующее эстетическому отношению, придает ему характер дополнительного стимула к действию.

М. С. Каган указывает на то, что эстетическое отношение человека к миру в различные эпохи определялось «духом времени». В истории эстетической мысли предлагались разные объяснения происхождения способности человека эстетически воспринимать, переживать и оценивать окружающий его мир.

Крайние позиции представлены самым древним, восходящим к мифологическому сознанию убеждением, что чувство красоты – дар Божий, и родившемся в XIX веке под влиянием трудов Ч. Дарвина взглядом, согласно которому это чувство унаследовано человеком от животных.

Во 2-м издании своего труда «Происхождение человека…» Ч. Дарвин счел необходимым сделать уточнение: у цивилизованного человека эстетические ощущения «*тесно ассоциируются*» с его понятиями и идеями. Однако это не изменило его постулата о *биологическом происхождении эстетического чувства*.

Последователи Ч. Дарвина, применяя его методологию, модифицировали его выводы, утверждая, например, что корни эстетического чувства лежат в игровой деятельности животных или в других психолого-физиологических механизмах их

приспособления к условиям внешней среды. Однако, как бы ни отличались друг от друга варианты теории биологического происхождения эстетического чувства, на самом деле их природа чисто позитивистская: все они сводят социальное к биологическому, духовное – к физиологическому.

Анализ развития ребенка показывает: эстетическое отношение к окружающему миру, способность распознавать и оценивать красоту, изящество, грациозность, величавость, трагизм или комизм воспринимаемых предметов, действий или ситуаций, зарождаются у ребенка сравнительно поздно. Ибо эстетическим отношением, как давно установлено наукой, является такое отношение, в котором человек свободен от *грубой практической потребности*.

И онтогенез, и филогенез развития человека доказывает с полнейшей убедительностью, что изначально ни индивид, ни человечество не обладали эстетической восприимчивостью. Эстетическое сознание формируется на сравнительно высокой ступени родового и индивидуального развития человека, формируется в контексте культуры и знаменует качественный скачок от уровня биофизиологических, чисто животных удовольствий к уровню *специфически человеческих духовных радостей*, от уровня инстинктивных ориентаций организма в природной среде к уровню социокультурных ценностных ориентаций.

Вопреки распространенным представлениям, эстетическое отношение человека к миру не было с самого начала самостоятельной формой духовной деятельности. Оно складывалось в длительном процессе развития и совершенствования общественной практики и общественного сознания, будучи первоначально всего лишь гранью самого древнего, нерасчлененного еще типа сознания, который можно определить как *синкретическую* форму ценностной ориентации (М. С. Каган).

Как справедливо указывает философ: «Изначально эта архаическая форма общественного сознания включала в себя в диффузном виде элементы нравственного, религиозного и эстетического характера, которые лишь значительно позже обособились друг от друга и получили сравнительно автономное существование. Синкретическая же форма ценностной ориентации улавливала лишь в самом общем виде положительное и отрицательное значение для первобытного коллектива тех предметов и явлений действительности или собственных действий человека, которые играли наиболее существенную роль в его практической жизнедеятельности – в трудовом процессе и в

процессе социализации общества. Поэтому первоначальные оценки имели расплывчато-обобщенный характер, обозначая лишь в целом то, что «хорошо» или «плохо»» [24,82].

Вспомним, что Библия, описывая процесс сотворения Мира Богом, после каждого акта фиксирует оценку творцом своего творения: «И сказал Бог, что это хорошо». Такая оценка выражает удовлетворение от сделанного, включающее и зарождающееся эстетическое чувство, но имевшее гораздо более широкий смысл.

Понятия, которые приобретут позднее специфический смысл – утилитарный, этический, религиозный (например, *полезное* и *вредное*, *доброе* и *злое, священное* и *дьявольское*), употреблялись первоначально, как синонимы *хорошего* и *плохого*, т. е. получали нравственную оценку. Вместе с тем, эти общие диффузные оценки заключали в себе, по-видимому, и эстетический оттенок: *полезное, доброе, священное* означало одновременно и *красивое*, а *вредное, злое, враждебное* человеку казалось *уродливым, безобразным*.

Таким образом, в детстве человечества ценностное осмысление окружающего мира еще не отслоилось от его познания. Поэтому-то и детское сознание оперирует не абстрактно-логическими конструкциями, а художественными образами (в детстве человечества – мифологическими, в детстве отдельного человека – сказочными).

Развитие общественной практики человечества, становящейся все более сложной и дифференцированной, как и процесс индивидуализации ребенка, подростка, юноши в ходе освоения индивидуально отбираемых памятников культуры ведут к самоопределению ценностного сознания как такового. Следовательно, эстетическое отношение человека к любым явлениям искусства, в том числе и хоровому пению, формируется в процессе онтогенеза по мере приобретения жизненного опыта, а также обучения, целенаправленного на формирование его эстетической культуры.

Как показывает история культуры и биография личности, следует выделить три уровня протекания этого процесса:

1 – совершенствовались познавательные механизмы человеческой психики;

2 – постепенно преодолевалась первоначальная диффузность ценностных ориентаций;

3 – эстетическое сознание становилось все более богатым и расчлененным, зарождалась система эстетических ценностей, таких как: красота, изящество, грациозность, великолепие и множество иных.

Многочисленные данные различных авторов свидетельствуют

о том, что эволюция эстетического сознания человечества характеризуется постепенным обогащением и усложнением форм эстетической ориентации человека в мире. Первоначально эстетическое мировоззрение имело сравнительно простую морфологическую структуру. Подобно всем другим направлениям ценностной ориентации, эстетическое освоение действительности строилось на противопоставлении представлений о ценности и антиценности.

Таким образом, эстетическое отношение человека к действительности, как справедливо утверждает М. С. Каган, складывалось в недрах ценностного сознания. «Его статус не *гносеологический*, а *аксиологический*, что означает, что категории прекрасного, возвышенного и т. п. – *не знание*, а *ценности*, а их восприятие – проявление ценностно-осмысляющей мир деятельности человеческого сознания, а не его познавательной активности» [24,118].

История *ценностного* сознания человечества существенно отличается от истории его *познавательной* деятельности: ее развитие накопительно (кумулятивно), а развитие *эстетического* сознания и всех форм идеологии протекает в противоборстве ценностных позиций разных субъектов, что приводит к постоянной переоценке ценностей.

Поэтому и проблема объективности имеет разный смысл в гносеологии и в аксиологии. Объективность истины определяется мерой соответствия знания объекту, а объективность ценности – мерой соответствия ценностных суждений индивида ценностным позициям совокупного социокультурного субъекта. В связи с этим М. С. Каган приводит такой пример: теорема Пифагора истинна для всего человечества, а оценка красоты человека эпохи Пифагора была истинной для греков классической эпохи, и перестала быть таковой в эпоху эллинизма и объявлялась ложной в средние века.

Существенно различны и психологические механизмы познания и ценностного осмысления реальности: первое осуществляется силами *абстрактного мышления*, а второе – силою *переживания*, вырастающего на базе чувственного созерцания (зрительного или слухового), выражающегося в оценке воспринимаемого объекта таким специфическим инструментом психики, как *эстетический вкус*, и способного стать психологической установкой поведения человека в его практической деятельности. Таким образом, в ходе дифференциации аксиологических и гносеологических функций сознания эстетическое отношение человека к миру развивалось и укреплялось как одно из направлений его ценностной

ориентации.

Эстетическое сознание формировалось и вычленялось по мере того, как в практической деятельности первобытного человека и в системе его ценностных ориентаций возникала установка на форму, когда он целенаправленно устремлял свое внимание на значение организованности, упорядоченности формы предметов, с которыми ему приходилось иметь дело. *Эстетическое отношение* оказывалось *эмоциональной оценкой* того, как организовано, построено, выражено формой данное содержание, а не оценкой самого этого содержания.

Однако суждения о нравственных качествах человека и его поступков (о благородстве, доброте, справедливости) или о политическом значении его действий – их социальной полезности, общественного блага – вычленяют и характеризуют именно смысл, содержание, сущность оцениваемого, полностью отвлекаясь от того, в какой форме реализуется данное действие или поступок. Т. е. оценивается не явление, а сущность, не форма, а содержание.

Теория информации рассматривает человеческую деятельность как *процесс постоянного получения* информации из внешнего мира и *самоуправления* на основе этой информации. Поэтому эффективность деятельности человека зависит от того, в какой мере удается преодолеть тенденцию к *энтропии*, т. е. к неупорядоченности, хаотичности, дезорганизованности, добиваясь (сознательно или бессознательно) все более высокой степени упорядоченности данной системы (например, организации труда, исполнительского совершенства какого-либо музыканта или музыкального коллектива).

Всякое открытие закона, управляющего явлением, есть ни что иное, как обнаружение скрытого порядка в том, что прежде казалось беспорядочным, анархическим, случайным. Всякая практическая деятельность заключает в себе некую внутреннюю организованность. Особенно сложной является организованность коллективного труда людей – производственного, политического, военного, спортивного, художественного (хорового, оркестрового, театрального и т. п.).

Такое значение организованности и упорядоченности как антиэнтропийных (антихаотических) качеств *формы* было открыто человеком интуитивно – эстетически за много веков до того, как он сумел осмыслить данное открытие теоретически и возвести в закон. Он научился *ценить организованность* как таковую, восхищаться и любоваться ею. Организованность любой системы становилась *знаком*, символом ее освоенности человеком, ее понятности и доступности.

Организованность хорового звучания как системы определяется целым рядом факторов, таких, как: строй, ансамбль, метро-ритм, темп, нюансировка, дикция, эмоциональная выразительность и пр. Однако вся упорядоченность в хоровом звучании начинается с выстраивания унисона.

Эстетический критерий качества унисона исторически складывался постепенно, по мере формирования ладового мышления у людей. Совершенствование унисона было направлено на достижения полной слитности звучания голосов, обладающих различными тембровыми характеристиками, при исполнении одноголосной мелодии.

С позиций современных исследователей хороший унисон зависит не только от точности звуковысотного интонирования певцами основного тона, но и от синхронизации квазигармоничного набора всех спектральных составляющих, в том числе и амплитудно-частотной модуляции звука при пении с певческим вибрато.

Однако идеальный порядок утрачивает свой эстетический потенциал. Как показали исследования в области физиологической акустики (в частности, Ю. М. Кузнецова, В. П. Морозова и др.), эстетическая ценность всегда связана здесь с *противоречивым единством порядка и беспорядка*, закономерностей и случайностей, симметрии и асимметрии. И в самом деле, абсолютный порядок является чем-то механическим. Во всяком человеческом творчестве степень *упорядоченности относительна* и организованность всегда включает в себя *элемент энтропии* (хаоса), который является двигателем для дальнейшего развития.

Так, например, если какая-либо мелодия или музыкальная фраза будет исполнена точно в указанном темпе со строгой метроритмической пульсацией от начала до конца, то такое исполнение будет казаться каким-то механическим, формальным. И, напротив, эстетически художественная ценность будет определяться мерой агогических отклонений от указанного автором темпа, с целью подчеркнуть эмоциональное значение отдельных смысловых вершин музыкального текста. Однако если эта мера темповых или метроритмических элементов будет нарушена, то такое исполнение будет восприниматься уродливым, искаженным, вызывающим отрицательные чувства у слушателей.

Поэтому эстетическую ценность музыкального или хорового исполнения можно оценить как соотношение между упорядоченностью и энтропией (т. е. неупорядоченностью).

Восприятие хаоса и гармонии вызывают всегда эстетические

переживания, хотя и с разным знаком по ценностному отношению, как и другие эстетические категории, такие как «безобразное», «прекрасное» и пр. Однако в истории культуры восприятие хаоса и гармонии менялись. Если античность и классицизм, Ренессанс и Просвещение абсолютизировали ценность гармонии и негативно оценивали хаос, то барокко, романтизм, модернизм сознательно и принципиально разрушали гармоничные модели бытия и провозглашали красоту и мрачное величие хаоса. Особенно это отразилось на характере эволюции музыкального искусства в эпоху модернизма и современности.

Именно в наше время в синергетической теории И. Пригожина хаос был «реабилитирован» наукой, увидевшей в нем не чисто отрицательную величину неотвратимо идущего к саморазрушению энтропийного (беспорядочного) процесса развития, а закономерный момент эволюции сложных систем, в котором только и может осуществиться переход от одного уровня организации системы (например, гармонии в музыке и других элементов музыкального языка) к другому.

Резюмируя общую характеристику эстетического отношения, следует признать, что при всей его значимости для духовной жизни человека оно является столь же односторонним в оценке людьми мира и самих себя, как и все другие формы ценностного сознания. Оно потому и существует в разных формах, что каждая выполняет свою роль, не заменимую другими. Целостная же характеристика предмета требует совмещения различных его оценок. Поэтому ценностная «установка на форму» альтернативна и дополнительна к установке на содержание (М. С. Каган).

По утверждению К. С. Станиславского, одним из основополагающих принципов искусства, определяющих его эстетическую ценность, является присутствие порой неуловимого сознанием «чуть-чуть». Поэтому творческий процесс в искусстве – это напряженный поиск этого магического эстетического «чуть-чуть» в выборе слова, в движении линии рисунка, в цветовых соотношениях, в высоте тона, в мимике и жесте, интонации.

Два певца ведут себя на сцене одинаково, исполняя одну и ту же роль по программе, указанной режиссером, воспроизводят одну и ту же нотную запись, но то словесно невыразимое «чуть-чуть», которым отличается одно музыкальное исполнение от другого и определяет *меру эстетической ценности каждого*.

Как уже было сказано, эстетическое отношение имеет эмоционально-оценочную природу. Специфическая система связи объекта и субъекта требует, чтобы духовная деятельность субъекта соответствовала характеру объекта – носителя эстетической ценности (М. С. Каган).

Отвечая этому требованию, эстетическое восприятие становится особого рода *переживанием*. Всякая эстетическая оценка есть более или менее точно формулируемое *выражение чувства*, испытанного человеком при восприятии некоего предмета – радости, восхищения, сочувствия, преклонения и т. п.

В других сферах ценностной ориентации эмоциональная основа либо необязательна, либо просто невозможна. В эстетическом же отношении человека к миру только непосредственное переживание, характер и сила испытанного чувства становятся единственным необходимым основанием оценочного суждения. Не рассудок, не логический анализ, не обращение к авторитетам, а голос собственного чувства диктует мне оценку «красиво» или «уродливо», «трагично» или «комично». Эмоциональность эстетического отношения к действительности вбирает в себя индивидуума более глубоко и полно, чем его познавательное отношение к миру, т. к. эстетическое чувство есть наиболее сокровенная, интимная форма проявления субъективного начала в нем.

Поэтому понятие о «красоте» или «уродстве» предметов или явлений действительности носит относительный и субъективный характер. Отсюда следует, что эстетическое по своей природе не есть ни сама объективная действительность, ни «сущностные силы» человека, а идеальный продукт субъектно-объектных отношений.

Поэтому эстетическое есть продукт духовной деятельности человека, возникающий в его индивидуальном восприятии. В самом деле, никто за меня не будет восхищаться, радоваться, печалиться, негодовать и т. п. Применительно к реальному бытию эстетического весьма показательно признание композитора А. Н. Скрябина: «Прежде всего, во всей массе пережитых мною ощущений и мыслей я замечаю нечто общее, что их связывает, а именно то, что это *Я* переживаю. Все это *Я* сознаю. Во-вторых, для того чтобы осознать все это, я *действую,* я напрягаюсь, я делаю усилие, я расходую большее или меньшее количество внимания. В-третьих, если бы я перестал осознавать все это, то есть, если бы моя деятельность прекратилась, то с ее прекращением исчезло бы для меня все» [23,116]. Т. о., то, что не воспринято и не оценено мною лично, не имеет для меня никакой эстетической ценности.

Однако следует иметь в виду два важных обстоятельства:

1 – индивидуальный характер бытия эстетического отнюдь не исключает его социально детерминированного содержания, ибо индивид – это не абстрактная противоположность обществу, а личностно своеобразный носитель социального опыта, системы

ценностей и оценок;

2 – индивидуальное эстетическое может обрести общечеловеческую значимость через языковую, знаковую, образную объективизацию в искусстве, литературе, дизайне, музыке и пр.

Эстетическое отношение учащихся к хоровому пению должно быть обусловлено общественным содержанием эстетического идеала, сложившегося в его сознании, в соответствии с которым оценивается воспринимаемое явление хорового искусства в данный момент.

Однако это будет «вторичное» бытие эстетического, что относится к задачам образования и просвещения. В процессе обучения хоровому пению происходит развитие эстетических чувств и способностей к более глубокому восприятию вокально-хоровых и духовных ценностей хорового репертуара.

В истории культуры не раз предпринимались попытки установить эстетические каноны, нормативы и догмы. Однако это всегда оказывалось безрезультатным, т. к. для их утверждения даже у тоталитарных социальных систем нет необходимых средств принуждения, подобных тем, какими они располагают для утверждения сверхличностного характера всех иных ценностей. Эстетическое воспитание тем и отличается от принуждения, что должно сделать социально-идеологические ценностные установки *психологической позицией личности, включающей направленность ее эмоциональных реакций* (М. С. Каган).

Эстетические переживания отличаются от всех других тем, что их возбуждает бескорыстный интерес субъекта к объекту. Корыстные интересы возбуждают такие эмоции, которые сигнализируют о наличии некоей биологической или социальной потребности – голода, полового желания, жажды накопления, власти и пр. – и о возможности ее удовлетворения, эстетические же чувства имеют иное происхождение. Они выражают духовную потребность и меру ее удовлетворения в созерцании предмета или явления, ценность которого не в приносимой пользе или выгоде, а в самом факте его существования. Так любуемся мы красотой природы, звездного неба, изяществом и грациозностью движения газели, величием морской стихии и пр.

Духовно-бескорыстный характер эстетического переживания объясняется двумя причинами:

1 – особенность объекта восприятия и его оценки;

2 – соотношением объекта с идеалом.

В отношениях между реальным и идеальным скрывается ключ

к тайне эстетического переживания. И не случайно именно вокруг этого отношения билась мысль крупнейших представителей эстетической науки прошлых времен, начиная от Платона и Плотина и кончая Н. Чернышевским и В. Соловьевым.

Представления субъекта об идеальном становится побудителем и регулятором его деятельности. Так исторически сформировалась способность людей создавать проекты, которые оказываются продуктом духовно-преобразовательной деятельности человеческого сознания. Если *технические* проекты реализуются в материальной практике, в сфере производства, то *идеальные* – выполняют ту же роль в социальной, педагогической и художественной деятельности. (Например, дирижер хора или оркестра добивается определенного исполнения произведения только на основании своего представления об идеальном его звучании).

По утверждению М. С. Кагана, «идеал – одна из форм духовной деятельности людей. Он возникает благодаря активности продуктивного воображения и представляет собой нечто воображаемое, подобное реальности и вместе с тем отличное от нее» [24,90].

Идеал рождается в результате духовной переработки существующего для создания чего-то еще не существовавшего, но желаемого, возможного или невозможного, утопического. Идеалы рождаются из характерного для человека чувства *неудовлетворенности* тем, что он имеет, из стремления к лучшему. Эти стремления неутолимы и бесконечны. Поэтому их можно назвать двигателем мирового прогресса.

Человек не родится на свет с представлениями о том, какая должна быть его жизнь. Эти представления вырабатываются в его сознании и меняются в зависимости от того, какова его реальная жизнь и какие ценности культуры он вобрал в себя, осваивая наследие предков. Поэтому у разных народов, сословий и классов складываются разные идеалы, а в пределах каждого из них идеал отдельной личности чем-то отличается от идеала других людей.

Поэтому, как справедливо утверждает философ, идеал имеет двойственную природу: социальную и субъективную одновременно. Они могут совпадать, или не совпадать по своей сущности, обуславливая меру социальной адаптации личности. Однако в любом случае идеал человека выступает как своеобразный «пусковой механизм» его целенаправленных действий. Вместе с тем он служит *критерием оценки* всего, что окружает человека в мире и является причиной возникновения его практических интересов, положительных или отрицательных эмоций. «*Реальное* соотносится с *идеальным*

и измеряется *мерой идеального*: соответствует его идеалу или нет? Способствует или мешает его реализации?» [24,98].

Это *соотнесение реального с идеалом*, осуществляемое людьми в ходе их повседневного общения с окружающим миром, и лежит в основе эмоционально-оценочного эстетического отношения к действительности, в том числе, и к любым явлениям искусства.

Анализ категории «отношение» с позиций эстетической науки позволяет нам экстраполировать основные её постулаты в область предмета данного исследования и сделать следующие выводы:

1. Эстетическое восприятие музыкального искусства, а в частности хорового пения, зависит от уровня развития эстетической культуры и вкусов слушателей.

2. Эстетическое отношение проявляется в виде эмоциональной оценки (положительной, отрицательной или индифферентной).

3. Эстетическое отношение учащихся к обучению хоровому пению формируется на основе переживания чувства удовлетворения, духовного наслаждения от восприятия высокохудожественных образцов хорового исполнения, как и собственного участия в певческом процессе.

4. Эстетическое отношение студента к хоровому пению обусловлено содержанием эстетического идеала, сложившимся в его сознании, в соответствии с которым оценивается воспринимаемое явление хорового искусства в данный момент.

5. Эстетическое отношение студентов к хоровому искусству реализуется в их собственной учебной деятельности, в процессе которой происходит развитие эстетических чувств и способностей к более глубокому восприятию вокально-хоровых ценностей.

6. Ценностное отношение учащихся к хоровому пению формируется в процессе постоянной упорядоченности организации учебного процесса и совершенствования исполнительского мастерства хорового коллектива.

7. Эстетическое восприятие учащихся к хоровому пению можно целенаправленно развивать, что будет повышать их познавательную активность на основе ценностного осмысления данного вида учебной деятельности и выражаться в эмоционально-положительном отношении к учебному процессу в хоровом классе.

I.3. Отношение учащихся к учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема

Проблема психологии взаимоотношений учителя и учеников, создания эмоционально-положительной атмосферы на занятиях привлекает педагогов, психологов и философов с давних времен.

Эмоции играют большую роль в жизни человека. Положительные эмоции являются побудительной силой к активной деятельности, а отрицательные напротив, тормозят ее. С эмоциями человека связаны такие понятия, как «настроение», «желание» или «нежелание», «мотивация», «психологическая установка», «любовь» или «нелюбовь», «равнодушие», «переживания» и т. п.

Тот факт, что эмоциональные переживания пронизывают решительно все явления психической жизнедеятельности людей, был ясен уже в пору становления педагогической науки второй половины девятнадцатого столетия. «Эмоциональные переживания каким-то образом охватывают или пронизывают все прочие психические явления» [73,76], писал Ф. Крюгер (1874–1948). Вопрос заключается в том, каким образом это совершается в контексте учебно-воспитательного процесса. Ответ на этот вопрос дают психологические исследования того же Ф. Крюгера.

Прежде всего, он указывает на подвижность, диалектическую изменчивость эмоциональных явлений в процессе межличностных отношений одного субъекта с другими. «Из всех форм и оттенков нашего опыта эмоциональные явления наиболее летучи и лабильны» [73,109]. Отсюда следует, что педагогу-хормейстеру, заинтересованному в максимальном повышении КПД своего труда, следует учитывать эти свойства эмоций.

При этом нельзя забывать, что изменение в ситуации занятия на хоровой репетиции может быть следствием малозначительных, на первый взгляд, причин. «Кому из нас, – пишет Крюгер, – не доводилось испытывать как, например, какое-нибудь «настроение», целиком завладевшее нами, мгновенно возникает или изменяется вплоть до своей противоположности, когда происходит или изменяется нечто второстепенное, такое, что, рассматриваемое само по себе, представляется совершенно незначительным и даже не связанным с остальным содержанием сознания? Очень часто человек узнаёт о том, что собственно вызвало или «испортило» его настроение, лишь впоследствии, после долгих поисков…» [73,112].

Несомненно, что эти поиски, о которых говорит Крюгер, – прерогатива педагога; именно он должен анализировать (прогнозировать) те или иные детали учебного процесса, влияющие так или иначе на настроение учеников. Отсюда не следует, разумеется, что это настроение должно быть постоянным и неизменным ориентиром учебной деятельности преподавателя, что следует подлаживаться под эти настроения, подстраиваться под них. Однако то, что они должны учитываться в определенной мере педагогом, влиять на характер его работы, – бесспорно. Ибо сильная положительная эмоция во многих случаях, как пишет Крюгер, «полностью захватывает человека и может приводить к напряжению всех его душевных сил» [73,113].

В аспекте педагогики искусства представляют несомненный интерес мысли Ф. Крюгера о стимулирующем воздействии эмоций на процессы фантазии, воображения, художественного творчества. «Вспомним о синестезиях, о внезапных идеях и поразительных всплесках мысли, об игре фантазии – всё это без исключения опосредуется эмоциональными связями» [73,127]. Здесь намечается принципиально важный ракурс в исследовании процессов повышения эффективности занятий в хоровом классе, в пробуждении творческой активности учащихся. Всё это, по справедливому утверждению Крюгера, действительно зависит от душевного состояния учащихся. Итак, эмоция представляет собой «материнскую первооснову» различных явлений и процессов психической жизнедеятельности человека, либо пробуждая его творческую энергию, инициативу, либо нейтрализуя и то и другое.

Много новых нюансов в изучении проблемы эмоций, их функционального значения в различных видах деятельности человека внесла психологическая наука в двадцатом столетии. Естественно, что обозреть все направления, течения этой науки – даже в сугубо педагогическом аспекте – было бы невозможно. Тем не менее, отдельные положения выдающихся представителей мировой философской и психологической мысли не могут быть обойдены вниманием в контексте темы данной работы.

Так, бесспорный интерес представляют воззрения Жана Поля Сартра (1905–1980) относительно смыслообразующего генезиса эмоций. «Эмоцию можно понять, только если в ней искать значение» [74,107], – утверждает Сартр. Имеется ввиду значение для данного индивидуума в контексте всех тех сложных процессов, которые характеризуют его внутреннюю психическую жизнь. Следуя за рассуждениями Сартра, можно сделать вывод о том, что за той или иной эмоцией (эмоциональным состоянием)

стоит огромный и неподдающийся подчас прямому осмыслению мир психических феноменов. Эмоциональный тонус прямо пропорционален значимости для индивида того или иного внешнего раздражителя, когда эмоция «имеет смысл, она что-то значит для моей психической жизни» [74,107], пишет Сартр.

Смыслообразующая функция эмоций непосредственно детерминируется самой природой учебного процесса: учащиеся интуитивно ощущают ту или иную значимость происходящего в ходе их общения с педагогом, с другими учащимися в процессе освоения того или иного учебного материала, и это окрашивает его деятельность в те или иные тона эмоционального спектра.

Свой вклад в разработку вопросов эмоциональной жизнедеятельности человека внёс Р. У. Липер, рассматривавший эти вопросы под углом зрения обучения, мотивации личности и других психических явлений. В согласии с рядом других педагогов и психологов Липер выдвинул тезис о том, что человек «нуждается в определенном разнообразии стимуляции, что материал, включающий некоторую неопределённость и разнообразие, мотивирует человека в большей степени, чем повторяющаяся стимуляция».

Эти положения Липера имеют совершенно очевидное отношение к созданию позитивного эмоционального фона на уроке. Липер «подталкивает» педагога к поиску разнообразных приёмов и средств воздействия на учащихся, к обогащению содержания занятий, к варьированию различных подходов к изучаемым явлениям, ибо только так удаётся сохранить интерес учащихся к процессу обучения и, как следствие, положительные эмоциональные реакции.

Практика подтверждает справедливость подобных психолого-педагогических подходов. Однообразие, монотонность, «повторяющаяся стимуляция» по Липеру, – всё это выступает в реальном педагогическом обиходе в качестве факторов отрицательной заряженности. Положения Липера имеют не только стратегическую, но и тактическую педагогическую направленность, что придаёт им особую актуальность и значимость.

Нельзя пройти мимо ещё одной стороны учения Липера, связанной с проблемой мотивации в обучении. Липер прямо подчеркивает мотивационный аспект эмоциональных процессов как в широкой жизненной практике человека, так и непосредственно в ходе учения, высказывая суждение о том, что эмоции отличаются друг от друга и от других процессов производимыми ими мотивационными эффектами, аналогичными тем, которые производятся традиционно признаваемыми

мотивами или побуждениями.

Подобная постановка вопроса вполне закономерна. Действительно, не прибегая к мотивационному критерию, невозможно понять место и роль (функции) эмоций в реальной жизненной практике. «Именно эмоциональные мотивы, – продолжает Липер, – способны в значительной степени изменяться в результате обучения». Следует, очевидно, понимать Липера так, что мотивы обучения вызывают те или иные реакции в эмоциональной сфере личности, последние же, в свою очередь, выступают в роли мотивов, хотя и с некоторыми весьма важными нюансами. Эмоциональные мотивы действуют с учётом как отдалённых, так и ближайших целей и тончайших условий, складывающихся ситуаций (Р. У. Липер).

Обучение как процесс всегда вызывает то или иное отношение со стороны учащихся. Как правило, оно персонализируется в педагогике («хороший – нехороший», «любимый – нелюбимый» и т. д.). В то же время эмоциональный отклик на процесс обучения в полном его объёме включает в себя и отношение учащихся к тому или иному учебному предмету, его содержанию, природную склонность к данному предмету и т. д. Существуют и другие факторы, прямо воздействующие на эмоции и чувства учащегося и зависящие от всего многообразия компонентов, складывающихся в своей совокупности в учебный процесс и относящихся – в той или иной зависимости – к запросам данного учащегося.

Эта закономерность отражена С. Л. Рубинштейном (1889–1960) следующим образом: «Эмоциональные процессы приобретают положительный или отрицательный характер в зависимости от того, находится ли действие, которое индивид производит, и воздействие, которому он подвергается, в положительном или отрицательном отношении к его потребностям, интересам, установкам…» [56,141].

Многие положения теории Рубинштейна приводят педагога к мысли о необходимости максимально разнообразить спектр своих воздействий на учеников. Внешний облик педагога, тонкие нюансы его общения с учащимися, те или иные способы учебной работы, межличностные контакты во всём богатстве и переливчатости их оттенков, всё это воздействует посредством механизмов эмоций на эффективность учебного процесса.

Рубинштейн очень тонко замечает, что «иногда едва уловимая улыбка, на мгновение осветившая лицо человека, может стать событием, способным определить всю личную жизнь другого человека, чуть заметно сдвинутые брови могут оказаться более эффективным средством для предотвращения какого-либо

чреватого последствиями поступка, чем иные пространные рассуждения и сопряжённые с большой затратой сил меры воздействия» [56,162].

Одна из ключевых идей диалектико-материалистической концепции Рубинштейна, имеющих отношение к данной теме, это известная мысль о взаимосвязи, взаимозависимости между психическими процессами (явлениями, фактами) внутренней жизни человека во всём неисчерпаемом богатстве её проявлений и его деятельностью, материализованной в тех или иных поступках, реальных (предметных) действиях. В аспекте теории эмоций этот подход Рубинштейна находит выражение в положении о том, что «с одной стороны, ход и исход человеческой деятельности вызывают у человека те или иные чувства, с другой – чувства человека, его эмоциональное состояние влияют на его деятельность. Эмоции не только обуславливают деятельность, но и сами обуславливаются ею» [56,169]. Это положение Рубинштейна имеет несомненно базисный характер, определяющий направление и поиск решения проблемы оптимизации эмоционального фактора в теории и методике учебно-воспитательного процесса.

Концепцию эмоций как внутреннего регулятора деятельности – учебной, производственной и др. – развивал А. Н. Леонтьев (1903–1979). Вызывает интерес исследование Леонтьевым внешних форм проявления эмоциональных состояний человека, исследование различных эмоциональных ситуаций, возникающих в общении между людьми – тех факторов, которые определяют различные по окрашенности тонкие эмоциональные нюансы в контексте взаимоотношений между различными субъектами деятельности.

Многое в трудах Леонтьева, несомненно, может привлечь внимание хормейстера: это прежде всего наблюдения, касающиеся внешних форм поведения педагога, его манеры общения с учащимися на уроке. А. Н. Леонтьев специально акцентирует внимание на «эмоционально-выразительных, мимических и пантомимических движениях, которые, включаясь в процесс общения между людьми, приобретают в значительной мере условный, сигнальный и, вместе с тем, социальный характер, чем и объясняются отмечаемые культурные различия в мимике и эмоциональных жестах» [35,67]. В аспекте психолого-педагогической проблематики существенное значение имеет тезис Леонтьева, согласно которому «эмоции и эмоционально-выразительные движения человека представляют собой не рудиментарные проявления его психики, а продукт положительного развития и выполняют в регулировании его

деятельности, в том числе и познавательной, необходимую и важную роль» [35,67].

Другими словами, эмоции субъекта учебного процесса (учащегося) являются своего рода индикатором, указывающим на успешность или неуспешность этого процесса, эффективность или неэффективность его, позитивную или негативную направленность и т. д. Руководитель хора по ходу занятия должен уметь «считывать» информацию об эмоциональном состоянии учащихся и соответствующим образом реагировать на неё, меняя тактику поведения и методы обучения.

В определённой степени близки к работам А. Н. Леонтьева и труды П. К. Анохина (1898–1974), также разрабатывавшего теорию регулятивной функции эмоции – но в аспекте физиологии (интересны положения П. К. Анохина, касающиеся сложных физиологических «ансамблей» в психической структуре человека). Анохин опирался не только на регулятивную функцию эмоции; его интересовали механизмы саморегуляции поведения человека на основе специфических сигналов со стороны его мозга.

Подход к эмоциям как специфическому отражению мозгом человека той или иной «актуальной потребности» и связанной с этим вероятности (возможности) её удовлетворения нашёл воплощение в информационной теории эмоций П. В. Симонова.

Одно из ключевых понятий теории Симонова – потребность. Потребности индивидуума проявляются многообразно и образуют иерархическую систему[1]. Потребности формируются как своеобразный ансамбль, складывающийся, например, из сочетания потребности субъекта обучения в соответствующих знаниях, умениях и навыках, потребности в успешности (продуктивности) учебных занятий, в получении профессии, потребности в эмоционально-положительных контактах с преподавателями и т. д.

Уровень и степень удовлетворения всего этого ансамбля потребностей и детерминирует, согласно информационной теории эмоций Симонова, ту или иную психологическую реакцию индивида. Указывая на бесконечное разнообразие эмоций и внешних стимулов, вызывающих их, Симонов подчеркивает, в то же время, что «необходимыми и достаточными являются два, только два, всегда и только два фактора: потребность и вероятность (возможность) её удовлетворения; (…) низкая вероятность удовлетворения потребности ведёт к возникновению отрицательных эмоций. Возрастание вероятности удовлетворения (…) порождает положительные эмоции» [59,4-23].

Некоторые нюансы в теории мотивационно-потребностного

генезиса эмоции вносят труды Дж. Годфруа. Франко-канадский учёный в своих исследованиях во многом следует параллельным курсом с П. Симоновым; в то же время в отдельных моментах он как бы корректирует положения теории Симонова, а в некоторых случаях и дискутирует с ним, утверждая, например, что «положительная эмоция чаще возникает от уверенности в том, что потребность может быть удовлетворена, чем от самого её удовлетворения. Действительно, стоит только удовлетворить потребность, как эмоция быстро забывается» [16,259].

В качестве критического замечания к вышеизложенной мысли Дж. Годфруа можно было бы указать, что тезис «эмоция быстро забывается» следует понимать ограничительно, учитывая сложность структуры эмоциональных явлений, представляющих сочетание нескольких эмоциональных реакций; при этом отдельные элементы эмоционального явления характеризуются различной степенью интенсивности, устойчивости, продолжительности. В ряде случаев, например, в рамках широкоохватного педагогического процесса сумма удовлетворённых потребностей (учащегося либо педагога) складывается в устойчивое, эмоционально-положительное отношение одного субъекта к другому.

Интересно заметить, что многие исследователи (педагоги, психологи) второй половины двадцатого столетия разрабатывают положения, содержащиеся в трудах Н. Н. Ланге (1858–1921). Многие положения его концепции, основывающиеся на внутренней связи эмоций с различными психическими функциями человека, получили развитие в трудах российских и зарубежных специалистов. Была продолжена, например, мысль Ланге о том, что эмоции коррелируют так или иначе с процессами внимания учащегося. Согласно теории Ланге «предмет возникшего эмоционального переживания спонтанно и, как правило, мгновенно овладевает вниманием субъекта, т. е. становится объектом «наиболее ясного восприятия, занимает в феноменологическом поле сознания место «фигуры», по отношению к которой всё прочее выступает в качестве фона» [34,91]. Существенным фактором в данном случае является интенсивность и достаточная устойчивость эмоции.

Это положение и ряд других конструктов концепции Ланге получили развитие в психолого-педагогических работах авторов двадцатого столетия. В числе их может быть назван профессор Ливерпульского университета Э. Стоунс, в своих работах во многом примыкающий к Ланге и другим классикам мировой психолого-педагогической науки.

В своём известном труде «Психопедагогика.

Психологическая теория и практика обучения» (М., 1984) Стоунс прослеживает ряд моментов в учебно-воспитательной работе с учащимися различных возрастов, уделяя специальное внимание эмоциональной атмосфере, складывающейся в учебных аудиториях. Не стремясь быть нарочито оригинальным, Стоунс в ряде случаев высказывает вполне традиционное суждение, согласно которому «…необходимым условием всякого обучения и научения являются взаимоотношения между учителем и учащимися, основанные на уважении человеческого достоинства друг в друге» [63,280].

Впрочем, как бы отводя от себя априори упрёки в тривиальности своих умозаключений, Стоунс подчёркивает, что важным ему кажется не поиск нарочито оригинальных суждений, а учёт всего жизненно необходимого для учебного процесса.

К числу таких жизненно важных моментов Стоунс относит стратегические последствия обучения, зависящие от успехов или неуспехов учащихся и связанных с этим эмоциональных реакций. Стоунс предупреждает своих коллег – учителей о том, что следует со всей обстоятельностью учитывать психологический эффект от удач и, тем более, от неудач ученика, поскольку психологические последствия их влияют на всю структуру, ход, эффективность процесса обучения в целом. «Учащийся, потерпевший неудачу, – пишет Э. Стоунс, – не только оказывается не подготовленным к следующей стадии обучения в когнитивном отношении, его обучение осложняется также негативными эмоциями, возникающими в результате его неудачи. О другом же случае можно сказать: успех порождает успех» [63,284].

Разумеется, полностью застраховать учащегося от неудач нельзя, тем более на достаточно продолжительной по времени дистанции обучения. Однако вполне возможно минимизировать эти неудачи, учитывая их последствия, на которые справедливо указывает Э. Стоунс. Нельзя не констатировать, к сожалению, что в ряде случаев это не делается педагогами – практиками.

Разрабатывая этот дидактический постулат, распространяя его вширь и вглубь, Стоунс доказывает, в частности, педагогическую ошибочность наказаний учеников в присутствии посторонних, поскольку это приводит к возникновению интенсивных и продолжительных отрицательных эмоций.

Резюмируя, Стоунс подчеркивает, что любой учащийся – ребенок, подросток, юноша или девушка, – крайне чувствителен к эмоциональной атмосфере в классе и непосредственно реагирует на эту атмосферу своими удачами или неудачами в процессе занятий.

Мысли Стоунса варьируются во многих работах современных авторов. С ними можно встретиться у В. Э. Чудновского и В. С. Юркевича в их совместном труде «Одаренность: дар или испытание» (М., 1990).

Говоря о том, что необходимо предпринять в целях оптимизации учебного процесса они указывают на то, что никакая методика не может быть успешной, продуктивной, если у учащегося не возникает чувства удовлетворения в ходе учебной работы. «Не любая деятельность развивает способности, а деятельность, в процессе которой возникают положительные эмоции» [69,35].

В сфере искусства, а в частности хорового исполнительства, эта закономерность проявляется с особой очевидностью.

Суммируя все сказанное, можно указать на основные психолого-педагогические условия, влияющие на формирование эмоционально-положительного отношения студентов к учебному процессу в хоровом классе, это:

• понимание цели обучения, имеющей личностный и социальный смысл;

• мотивация к изучению данного предмета;

• личность педагога и отношение к нему;

• стиль общения руководителя хора с учащимися;

• умение педагога привлечь внимание хористов к изучаемому материалу и поддерживать высокий уровень их сосредоточенности на уроке;

• учебный репертуар, соответствующий интересам и возможностям учащихся;

• варьирование педагогических подходов к его изучению;

• методы и способы обучения;

• природные способности учащихся к вокально-хоровой деятельности;

• запросы современных учащихся;

• потребности и возможности их реализации;

• межличностные отношения в хоровом коллективе;

• внутреннее психическое состояние учащихся;

• удачи или неудачи в обучении;

• характер педагогической оценки учителем успешности учебной деятельности учеников;

• наличие или отсутствие чувства удовлетворения от учебной работы и др.

Всё это имеет прямое отношение к созданию эмоционально-положительной, творческой атмосферы на репетициях и в исполнительской практике хорового коллектива.

Такая атмосфера на каждом занятии является гарантом формирования стабильного позитивного отношения студентов к обучению хоровому пению.

I.4. Функциональное назначение эмоций в обучении хоровому пению

Эмоции являются событием не только психологическим. Их функциональное назначение не исчерпывается разносторонними влияниями на уровне субъективного отражения действительности.

Всеми исследователями признается, что эмоции выполняют функцию оценки значимости происходящего, функцию побуждения личности к любой деятельности, функцию разрешения возникающих ситуаций. Известно, например, что такие эмоции как возмущение или обида способны побудить человека к определённым поступкам и даже таким, которые ему несвойственны и для самого нежелательны. Поэтому некоторые исследователи говорят о дезорганизующей функции эмоций. Однако, как считает В. Вилюнас, «…сама по себе эмоция дезорганизующей функции не несет, всё зависит от условий, в которых она проявляется» [12,285].

В. Н. Холопова предложила классификацию важнейших типов эмоций, возникающих в условиях общения с музыкальным искусством:

1. эмоции как чувство жизни;
2. эмоции как фактор саморегуляции личности;
3. эмоции восхищения мастерством искусства;
4. субъективные эмоции музыканта-практика: композитора, исполнителя;
5. изображаемые в музыке эмоции (эмоции воплощаемого в музыке образа);
6. специфические природные эмоции музыки (эмоции природного музыкального материала) [68,100].

Назначение эмоций как организующий функции и её проявление в репетиционной и концертной работе дирижера и певцов хора относятся в основном к четвертому пункту предложенной В. Н. Холоповой классификации: к субъективным эмоциям музыканта-практика.

Ю. М. Кузнецов, исходя из теории установки и обзора хороведческой литературы, делит проявления организующей функции эмоций в хоровом исполнительстве на три большие сферы. В основе такой классификации лежат эмоции, связанные с этапами создания, фиксации и реализации вокально-хоровой установки певцов хора, эмоции, которые «субъективно переживаются» дирижером и певцами, непосредственно влияя

на звучание. Во-первых, это *художественно-исполнительские* эмоции, связанные с интерпретацией хоровой партитуры. Во-вторых, *ситуативные* эмоции исполнительской деятельности певцов и дирижера. В-третьих, *дидактические* эмоции, от которых зависит репетиционный процесс [29,93].

В теории хора встречаются разные определения самого понятия «хор». Однако почти все они включают в себя параметр эмоциональной выразительности хорового исполнения как его главный признак, наравне с коллективными и вокальными особенностями жанра. Вот как формулирует это понятие В. И. Краснощеков: «Хор – это большой вокально-исполнительский коллектив, который средствами своего искусства правдиво, художественно-полноценно раскрывает содержание и форму исполняемого произведения…» [28,81–82]. Здесь прежде всего следует подчеркнуть взаимосвязь художественных чувств и эмоций исполнителей, от владения которыми зависит выразительность интерпретации, а значит, глубина и сила воздействия хорового звучания на слушателей.

Некоторые авторы склонны считать хоровое пение более близким к театральному искусству (Виноградов, 1967; Балашов, 1977). И действительно, сам термин «хор» произошел от греческого «хорос» (постоянное действующее лицо древнегреческих трагедий, которому поручалось исполнять особо значимые в этическом плане реплики спектакля). К. П. Виноградов писал: «Идеальным образом хора, к которому мы должны стремиться, был бы хоровой коллектив, состоящий из певцов-актеров, могущий передать слушателям не только точные мелодии, гармонии и вообще всю музыкальную фактуру исполняемого хорового произведения, но и его идею, сюжет, мысли, причем передать живыми человеческими голосами со всеми присущими им красками, являющимися результатом эмоций» [13,93].

Выдающийся представитель русской хоровой школы А. В. Свешников часто повторял своему хору, что совершенно проникновенная, идущая от самого сердца выразительность появится только тогда, когда каждый певец «увидит песню» и проявит свое *эмоциональное отношение* к ней [57,15]. Это перекликается с общеизвестными принципами системы К. С. Станиславского.

Синтетичность хорового искусства придает хоровому исполнительству черты сценических видов искусств, ставя художественные задачи в зависимость от сценических чувств исполнителя. Сценическое творчество имеет две плоскости своего существования, протекает в двух планах или «параллельных

мирах» [47,41]. Это плоскость воображаемой действительности, где художник творит свой мир художественной реальности создаваемого сценического образа, и мир реальной действительности – конкретной сценической или репетиционной ситуации, в которой находится исполнитель. И та, и другая плоскости имеют свою логику, свою правду, жизненность, свои особые эмоции и чувства.

Артисты всегда отличались чувствительностью к тем условиям, в которых реализуется художественный образ. Для художника чрезвычайно важны событийные или ситуативные эмоции, сопутствующие творческому процессу. Для хорового исполнительства этот аспект приобретает особую важность, так как ситуативные эмоции, овладевающие коллективом на репетиции или выступлении, воздействуют на качество работы непосредственным образом. Поэтому проблема эмоциональной выразительности не исчерпывается здесь только задачами художественного порядка, а во многом зависит от умения дирижера поддержать *эмоциональный тонус* у коллектива. Многие авторы работ по теории хора уделяли этому вопросу особое внимание (Пигров, 1964; Живов, 1986 и др.).

Помимо художественных и ситуативных факторов эмоциональной выразительности хорового исполнения, существует ещё и третий фактор, влияющий на экспрессивную палитру коллектива. Фактор этот формируется хоровыми дирижерами иногда сознательно, а иногда неосознанно на каждой репетиции, в каждом произведении, каждым приемом вокально-хоровой репетиционной работы. Его можно было бы назвать педагогическим или дидактическим.

Практикам известно, что от использования «эмоциональных рычагов» в каждодневной репетиционной работе зависит и качество репетиции, и успешность выступления, и уровень владения вокально-хоровой техникой, и та высота творческого вдохновения, на которую коллектив способен подняться (Соколов В. Г., 1983; Краснощеков В. И., 1968; Морозов В. П., 1977, и др.). Успешность применения дидактических эмоций, их действенность полностью зависят от хорового дирижера, уровня его мастерства, накопленного опыта, чуткого сердца и точного знания приема, используемого на том или ином этапе вокально-хоровой работы.

Методы регулирования эмоциональной выразительности хора используются дирижерами на разных стадиях работы над хоровым произведением по-разному и обычно обратно-пропорциональны экспрессивности хора. На начальных стадиях разучивания произведения дирижер использует все средства,

всю палитру своей эмоциональной выразительности и иногда даже в преувеличенном виде. Но чем выше совершенство вокально-хорового исполнения, тем скупее дирижерские средства. По мере формирования исполнительской установки у певцов, руководителю необходимо все меньше вмешиваться в её безостановочную реализацию, так что на завершающем этапе он уже не столько дирижирует, сколько лишь «напоминает» основные, узловые моменты интерпретации, готовый в любой момент взять «бразды правления» в свои руки.

Как следует из всего выше сказанного, функциональное назначение эмоций имеет в хоровом искусстве множественные проявления. В основе предложенной Ю. М. Кузнецовым классификации эмоций лежат этапы создания, фиксирования и реализации художественного образа исполняемого произведения. Если художественно-исполнительские, ситуативные или дидактические эмоции не соответствуют содержанию художественного образа, целям исполнения или задачам вокально-хоровой работы, то эмоции становятся фактором дезорганизации исполнительской и учебной деятельности хорового коллектива. Таким образом, эмоциональный фактор в хоровом репетиционном процессе имеет первостепенное значение для успешной реализации творческих задач исполнителей.

Эмоциональное содержание художественного образа исполняемого произведения оказывает огромное влияние на формирование эмоционального фона на занятиях хорового класса. Художественные эмоции и жизненные чувства при всем их различии оказываются тесно связаны между собой. Следовательно, эмоциональная выразительность исполнения является одним из показателей отношения учащихся к данному произведению и к обучению хоровому пению вообще.

Выводы по I главе

1. ЭПО студентов к процессу обучения хоровому пению носит эстетический характер и формируется на основе переживания чувства удовольствия, духовного наслаждения от восприятия высокохудожественных образцов хоровой музыки и собственного ее исполнения.

2. ЭПО студентов к процессу обучения хоровому пению обеспечивается, главным образом, созданием эмоционально-положительной атмосферы в классе на каждом уроке и зависит от ряда психолого-педагогических условий.

3. Основными показателями ЭПО студентов к обучению хоровому пению является эмоциональная выразительность исполнения, раскрывающего содержание художественного образа произведения, а также творческая активность в учебном процессе (внимание на занятиях; участие в поисках интерпретации и средств художественной выразительности; инициатива в составлении репертуара и концертных программ; поиски методов и средств в решении вокально-хоровых технических и художественно-исполнительских трудностей).

Глава II. Основные принципы, формы и методы формирования эмоционально-положительного отношения будущих учителей музыки к процессу обучения хоровому пению

На основе опыта работы с учебными хорами на музыкальном факультете МПГУ можно утверждать, что к формированию ЭПО студентов к обучению хоровому пению необходим комплексный подход, основанный на ряде принципов: мотивации обучения; экспрессивного воздействия дирижера на хористов; преобладания демократического стиля общения преподавателя с коллективом учащихся; профессиональной направленности учебного репертуара. Следовательно, возникает необходимость поиска соответствующих им форм и методов для реализации данных принципов в учебном процессе.

II.1. Формы и методы развития мотивации обучения хоровому пению как профессионально значимому виду музыкальной деятельности

Мотивация обучения хоровому пению носит многоаспектный характер и имеет иерархическую структуру. Согласно психологической теории процесс познания всякой науки побуждается не одним мотивом, а совокупностью или системой внутренних или внешних мотивов личности, отражающих стремление к успеху, или избегание неудачи.

Мотивами обучения хоровому пению могут быть:

• эстетически-ценностные;

• эгоцентрические, связанные с потребностями овладения профессионально значимыми навыками и самореализации в социальном плане: стать хорошим специалистом в области хорового пения, руководителем певческого коллектива с целью самоутверждения;

• интерес к учебной деятельности, её содержанию, изучаемому репертуару;

• удовольствие от самого певческого процесса, от общения с педагогом, своими коллегами или

• избегание неприятностей и пр.

Центральным мотивационным образованием личности, побуждающим и регулирующим активность будущего учителя музыки на хоровых занятиях, является *личностно-ценностное отношение к хоровому пению.*

О наличии такого отношения свидетельствует тот факт, что учащийся демонстрирует высокий уровень стремления к успеху, так как понимает творческую природу хорового искусства и осознаёт его значение, а также рассматривает хоровое исполнительство в музыкально-образовательном процессе как многомерное явление, то есть как:

• способ субъект-субъектного взаимодействия учащихся, учителя и автора музыки;

• средство достижения между ними духовной общности;

• форму организации процесса совместного творчества;

• условие реализации задач музыкального обучения и воспитания;

• метод развития общих и специфических музыкальных

и вокальных способностей.

Если студент показывает низкий уровень стремления к успеху, то оно может быть усилено такими *методами* как

• самоанализ, нахождение в себе сильных и слабых сторон, самооценка своих музыкально-слуховых и вокальных способностей;

• поиск собственного эго-идеала, на примере певцов или хоровых дирижеров, добившихся общественного признания;

• формирование синдрома достижения личного и коллективного успеха, выражающегося в стремлении быть по возможности лучше других в отношении дисциплины, ответственности, знания учебного репертуара, качества хорового исполнения и пр.;

• постановка личных и коллективных целей на ближнюю и дальнюю перспективу.

В случае низкой самооценки студента руководитель хора может повысить его мотивацию достижения более высоких результатов в учебе, если он объяснит ему, что причины его неудач кроются не в недостатке способностей, а в недостаточности приложенных усилий.

Учащиеся по-разному могут объяснять себе и другим причины своего успеха или неуспеха. Одни при этом ссылаются на действие внешних факторов, к которым относят везение, легкость или трудность задач, другие склонны объяснять причины своих достижений и поражений внутренними факторами, к которым относятся способности или приложенные усилия, трудности учебного репертуара или состояние здоровья.

По результатам психологических исследований именно причинная схема «неуспех – недостаточность усилий» является наилучшей для развития мотивации обучения хоровому пению (В. И. Петрушин).

Собственные усилия учащегося на пути к достижению успеха находятся под волевым контролем самого ученика, в отличие от его способностей, данных от природы, и трудностей учебного хорового репертуара, задаваемого руководителем хора. Поэтому зависимость своего успеха от собственных усилий формирует чувство уверенности в себе и повышает самооценку. В противном случае формирование подобных качеств личности не происходит.

Если педагог видит недостаточность способностей своего ученика и, жалея его, будет давать результатам его учебной деятельности высокую оценку, то такое отношение со временем может привести к снижению уровня притязаний ученика

и угасанию стремления к успеху. Таким образом, слишком гуманное отношение руководителя хора к своим ученикам может отрицательно отразиться на творческих результатах певческого коллектива и пагубно воздействовать на формирование их личности.

Для повышения мотивации процесса познания психологи рекомендуют всемерно *активизировать внимание* учащихся на уроке. Большинство хормейстеров, добившихся достаточно высоких творческих успехов в работе с учебными хоровыми коллективами, уровень внимания певцов на хоровых занятиях ставят во главу угла. При этом они подчеркивают значимость специальных знаний, умений и навыков, получаемых участниками хора, в их последующей профессиональной деятельности.

Среди факторов, влияющих на развитие мотивации обучения хоровому пению учащихся, следует указать на *изучение опыта, творческого пути и методов работы выдающихся хормейстеров прошлого и современности*, что способствует формированию эгоидеала, имеющего личностный смысл обучения данному виду музыкально-исполнительской деятельности и приобретения знаний о специфике работы с детскими голосами.

Личностному принятию опыта выдающихся мастеров будет способствовать *стремление творчески использовать полученные знания, умения и навыки* в реальных жизненных ситуациях, например в рамках хорового практикума, или в работе со школьниками.

Большое значение в вопросе формирования мотивации обучения хоровому пению имеет регулярное прослушивание записей и *посещение концертов хоровой музыки* в исполнении лучших певческих коллективов, как детских, так и взрослых, с последующим обсуждением прослушанного. В результате приобретения такого слушательского опыта у студентов будет развиваться музыкально-хоровое восприятие, аналитические способности, вокальный слух, эстетический вкус, повышаться интерес к данному виду исполнительского искусства и пр. Восприятие высокохудожественных образцов хоровой музыки неизбежно затрагивает эмоциональную сферу слушателей. Это вызывает у них эстетическое переживание, которое будет способствовать формированию мотивации к хоровой деятельности, стимулировать умственные процессы, повышать познавательную активность личности.

Согласно традиционным представлениям теории мотивации процесса познания основная задача педагога – целенаправленное формирование у учащихся *внутренней мотивации* обучения

любому виду практической деятельности.

Является ли мотивация у студентов внутренней или внешней, можно выяснить на основании того, будет ли студент *стремиться* к занятиям хоровым пением (самообразованию, коллекционированию записей хоровой музыки, самостоятельному посещению хоровых концертов, постоянно присутствовать и проявлять активность на занятиях и т. п.), не ожидая при этом ни поощрений, ни наказаний. Мотив считается внутренним, если учащийся получает удовольствие непосредственно от самой своей деятельности, а не от каких-либо внешних причин.

Исследования американского психолога М. Ксикзентмихали позволили следующим образом описать состояния, возникающие у учащихся, обладающих внутренней мотивацией какой-либо деятельности:

1) ощущение полной включенности в деятельность, выполняемую в данный момент;

2) концентрация внимания, мыслей и чувств на данном деле, исключение из сознания посторонних мыслей и чувств, что характеризует своеобразное психологическое слияние с выполняемым действием;

3) ясное осознание целей работы и конкретных средств и путей, ведущих к их достижению на каждом этапе;

4) четкое осознание результатов работы на основе определённой обратной связи;

5) отсутствие беспокойства по поводу возможных неудач;

6) ощущение того, что субъективное время как бы остановилось, тогда как объективное время, напротив, как бы «летит» очень быстро.

Такое состояние возникает у человека в любом виде деятельности тогда, когда он получает *удовольствие* от самого процесса выполнения данного дела, приводящего к ощущению успеха. Это полностью относится к описанию признаков внутренней мотивации музыкальной и, в частности, вокально-хоровой деятельности у студентов учебного хора.

М. Ксикзентмихали отмечает, что для достижения такого состояния в учебном процессе необходимо *гармоничное соотношение способностей и требований к деятельности.* Если требования не превышают способности, а способности – требования, то возникают необходимые условия для возникновения состояния внутренней мотивации, переживаемой как «ощущение потока». Если способности превышают требования деятельности и задачи, поставленные перед учащимися, слишком просты, то возникает ощущение скуки. Когда же требования деятельности превышают

способности, то возникает ощущение тревоги и напряженности. В обеих последних ситуациях состояние внутренней мотивации не возникает [72,93-119]. Поэтому при выборе учебного репертуара руководителю хора следует учитывать его трудности и возможности хористов.

Как справедливо утверждает отечественная психология (В. И. Петрушин, А. И. Васильев, М. Ш Магомед-Эминова), возникновению внутренней мотивации способствуют:

• ощущение учащимися своей компетентности, когда в процессе обучения они получают заслуженные похвалы и награды. Это нашло своё отражение в известной пословице – «от успеха крылья вырастают»;

• предоставление учащимся свободного выбора (задания для домашней работы, подбор репертуара для хорового практикума, собственная аранжировка хоровых произведений, самостоятельные поиски способов интерпретации разучиваемых с хором произведений и пр.);

• поддержание необходимого равновесия между автономией учащихся и контролем за их действиями;

• педагогическое воздействие на основе личностно значимого для учащихся содержания обучения (прежде всего, учебного репертуара).

Увлеченность хоровым пением учащихся во многом зависит от отношения руководителя хорового класса к преподаваемому предмету. Увлеченность учеников является зеркальным отражением увлеченности учителя, его энтузиазма и интереса к предмету. Если у самого руководителя хора такого интереса нет, то воспитать у учащихся внутреннюю мотивацию оказывается практически невозможно.

Активное состояние личности учителя характеризуется наличием потребности в трансляции и духовном раскрытии себя «Другому» и проявляется:

• в выражении своего эстетического и смыслового отношения к содержанию музыки, её идейной концепции, отражающей особенности личности её создателя;

• в стремлении учителя поделиться с учащимися своим видением, суждением при коллективном решении возникающих на занятиях проблем, связанных с поисками интерпретации художественного образа исполняемых хоровых произведений, организационными моментами в жизни коллектива, концертными выступлениями и пр.;

• в обогащении своего исполнительского, музыкального и духовного опыта, постоянном поиске хорового репертуара;

• в эмоциональном и интеллектуальном удовлетворении от общения учащихся с учителем, друг с другом и аудиторией слушателей на концерте;

• в осознании социальной значимости своей концертной, по сути просветительской деятельности;

• в чувстве физиологического и психологического удовольствия от самого процесса пения и проникновения в содержание исполняемых произведений.

Следовательно, мотивационный компонент обучения хоровому пению способен объяснить характер отношения учащихся к данному предмету, уровень организованности, устойчивости и эффективности всего музыкально-педагогического процесса.

Поэтому целенаправленное формирование мотивации учебной деятельности студентов должно явиться наипервейшей задачей учебно-воспитательной работы руководителя хорового класса.

II.2. Средства экспрессивного воздействия дирижера на хоровой коллектив

Воздействие хормейстера на певческий коллектив осуществляется комплексом последовательно выполняемых профессиональных действий. Посредством этих действий хормейстер целенаправленно сообщает информацию певцам и устанавливает практический контакт с ними.

Эффективность работы хормейстера в процессе взаимодействия с хоровым коллективом скажется на результативности его исполнительской деятельности. Проецируя существующую в психологии теорию общения на вокально-хоровую деятельность, можно констатировать, что для того, чтобы воссоздать вокально-хоровое произведение, хормейстер должен объединиться с певцами хора, т. е. установить с ними контакт, добиться взаимопонимания, передать информацию, получить обратную информацию, сообщить им ответную.

Фактором, наиболее характеризующим процесс взаимодействия дирижера с хором является экспрессивное воздействие, которое реализуется вербальными и невербальными средствами коммуникации.

Вербальными средствами коммуникации принято считать «языковую» способность, т. е. правильное использование слов, словарный запас, хорошую вербальную память и т. д.

Существует целый ряд приемов, делающих речь более эффектной, внушающей. К ним относятся: глубокая вера в то, что говорится, эмоциональность, уверенность, энергичность, авторитетность источника информации, способность «заражать» энергией других людей [70,304].

Умения вербального общения являются основными показателями мастерства хормейстера, а невербального – вспомогательными. Вокально-хоровая деятельность хормейстера основывается на специфическом сочетании вербальных и невербальных средств коммуникации.

Вербальный компонент пронизывает как речевые, певческие, так и дирижерские действия хормейстера. Однако если информацию в речи и пении несет слово, то в дирижировании, являющимся искусственным кинетическим языком, эта информация кодируется в движениях. Психологи считают, что в невербальной коммуникации, осуществляемой посредством жестов «в некоторых случаях также можно говорить о вербальном

компоненте невербального общения» [4,115–121].

Дирижирование представляет собой «речь» дирижера, посредством которой на певцов хора оказывается специфическое «речевое» воздействие. Как в основе естественной речи человека, так и в основе дирижерской речи лежит язык.

Следует отметить, что единого определенного языка дирижирования в теории музыки не существует. Исследователи и дирижеры трактуют его по-разному:

– как «язык жестов и мимики», переводящий «звуковой образ в зрительный с целью управления коллективным исполнением» [48,200];

– как выразительные жесты, создающие пластический образ, увлекающий музыкальный коллектив и влияющий на слушателей. Исходя из этого определения, дирижерское искусство «представляет собой момент творческой передачи художественных намерений дирижера коллективу исполнителей при помощи дирижерских средств выразительности, в состав которых входит дирижерский жест, выразительная мимика и поясняющее слово во время репетиций» [8,176];

– как «все движения (то ли руками, то ли головой или верхней частью корпуса)», являющиеся средством «верного и темпераментного выражения внутреннего содержания жизни и движения, которыми полно каждое хорошо написанное музыкальное произведение» [26,207];

– как «общепонятный язык жестов и выразительных движений, в основе которых лежит общечеловеческая природа выразительности жеста и пантомимы» [25,216];

– как «сумму приемов, позволяющих дирижеру передавать все его намерения: необходимую информацию о темпе, ритме, метре, характере, динамике; показ основных вступлений инструментам и их группам; свою трактовку произведения» [39,207].

Несмотря на имеющиеся различия в толковании языка дирижирования, несомненно, что он представляет собой:

1) самостоятельную искусственную систему, обслуживающую определенную область деятельности человека, а именно – управление музыкальным коллективом;

2) систему знаковых средств, за каждым из которых закреплено определенное значение, понятное и одинаковое для всех;

3) разновидность кинетической (двигательно-жестовой) коммуникации.

Элементы знаковой системы языка дирижирования заменяют элементы естественного (речевого) языка, например: жест

вступления заменяет серию команд – «внимание, дыхание, начало пения», жест снятия – «окончание исполнения», жестовая модель тактирования (схема) заменяет счет. Г. Л. Ержемский утверждает, что «дирижер не просто делает ауфтактное движение, но одновременно внутренне обращается к оркестру или группе: «Сыграйте, пожалуйста»» [20,258].

Наличие вербального компонента в невербальном общении означает: элементы искусственного языка прочитываются, расшифровываются элементами естественного языка. Таким образом, невербальный искусственный язык дирижирования выполняет вербальную функцию, несущую регулятивную информацию певцам хора.

Использование слова (вербального компонента) в речи и пении также имеет свою специфику. Чтобы соответствовать литературным нормам, речь хормейстера должна строиться по законам речевого этикета. Под речевым этикетом понимается «система устойчивых формул общения, приписываемых обществом для установления речевого контакта собеседников, поддержания общения в избранной тональности соответственно их социальным ролям и ролевым позициям относительно друг друга, взаимным отношениям в официальной и неофициальной обстановке» [15,37].

В певческом исполнении (пении) вербальный компонент связан со словами литературного источника (текста), на который написано хоровое произведение. Слово в певческом (вокально-хоровом) произведении задано автором (поэтом) и не допускает вмешательства со стороны исполнителя.

Таким образом, вербальный компонент коммуникации, осуществляющий передачу информации в вокально-хоровой деятельности, присутствует в речевых, певческих и дирижерских действиях хормейстера:

– вербальный компонент в речи хормейстера способствует созданию необходимого для конкретного произведения эмоционального настроя, дает эстетические оценки, наводит на оптимальные певческие ощущения, регулирует певческие действия исполнителей и т. д.;

– слово в пении (при исполнении вокального произведения) способствует раскрытию содержания произведения;

– знаковая система дирижерского языка передает регулятивные требования хормейстера в совместной деятельности как на репетиции хора, так и в условиях концертного исполнения.

При всей важности вербальной коммуникации в вокально-

хоровой деятельности необходимо отметить доминирующую роль *невербального фактора*, который по образному выражению С. Л. Рубинштейна представляет собой «выразительный «подтекст» к некоторому тексту» [56,232] и становится актом воздействия на людей.

Психологи отмечают, что более половины межличностного общения приходится на общение невербальное. Невербальное общение и невербальная коммуникация, связанные с неречевыми аспектами взаимодействия людей, обеспечивают наибольшую эффективность коммуникации и являются точным индикатором состояния говорящего и слушающего.

Современный австрийский исследователь А. Пиз справедливо считает, что «особенностью языка телодвижений является то, что его проявление обусловлено импульсами нашего подсознания, и отсутствие возможности подделать эти импульсы позволяет нам доверять этому языку больше, чем обычному, вербальному каналу общения» [52,152].

По мнению В. П. Морозова, «если слово адресуется к сознанию человека, к его рационально-логической сфере, то невербальная информация, доминирующая в большинстве видов искусств, – к эмоционально-образной сфере человека и к его подсознанию. На этой важной психофизиологической закономерности основана огромная убеждающая сила искусства» [41,18–31].

Информация в процессе речевого общения передается средствами невербальной коммуникации параллельно с вербальной. Доказано, что невербальный язык понимается одинаково людьми принадлежащими к разным культурам, и что невербальные средства отражают глубинный смысл воздействия на собеседника, выдают истинное намерение или состояние говорящего. К средствам невербальной коммуникации относятся как *паралингвистические* (мощность, энергичность и тембр голоса, умышленные и неумышленные паузы, шумовые звуки), так и *кинесические* средства (мимика, жесты, символические движения рук, тела, позы и т. д.).

Паралингвистика – это раздел языкознания, изучающий звуковые средства, сопровождающие речь. Лабораторные исследования В. П. Морозова подтвердили, что к особенностям акустических средств передачи невербальной информации относятся тембр, мелодика речи, атипичные индивидуальные особенности произношения (смех, покашливание, паузы, заикание и т. п.) [42,74].

Кинесика – наука, изучающая совокупность телодвижений (жестов, мимики), применяемых в процессе человеческого

общения. В. А. Лабунская относит к кинесике «зрительно воспринимаемый диапазон движений, выполняющих экспрессивно-регулятивную функцию в общении. Данное понятие используется для обозначения различных движений человека, но чаще всего при изучении движений рук и лица» [31,135]. В кинесике выделяются две относительно самостоятельные области изучения: физиогномика и выразительные движения.

Физиогномика – это экспрессия лица и фигуры человека, взятая безотносительно к выразительным движениям и обусловленная самим строением лица, черепа, туловища, конечностей.

Выразительные движения хормейстера – это «широко развитые периферические изменения, охватывающие систему мышц лица и всего тела, которые проявляются в мимике – выразительных движениях лица; пантомимике – выразительных движениях всего тела и «вокальной мимике» – выражении эмоций в интонации и тембре голоса» [56,156].

По мнению И. М. Сеченова, черты лица, особенно мимика и другие выразительные движения отражают функциональное состояние нервной системы и зависят от особенностей психики человека и, прежде всего, его эмоциональной сферы. «Психическая деятельность человека, – пишет И. М. Сеченов, – выражается, как известно, внешними признаками, и обыкновенно все люди, и простые и учёные, и натуралисты, и люди, занимающиеся духом, судят о первой по последним, то есть по внешним признакам». Таким образом, «все внешние проявления мозговой деятельности, действительно, могут быть сведены на мышечное движение». И «все без исключения качества внешних проявлений мозговой деятельности, которые мы характеризуем, например, словами: одухотворённость, страстность, насмешка, печаль, радость и прочее, суть не иное, как результаты большего или меньшего укорочения какой-нибудь группы мышц акта, как всем известно, чисто механического» [58,85].

С. Л. Рубинштейн считает, что выразительные движения человека сложились исторически, «истолковываясь другими людьми из контекста нашего поведения, приобретают для них определённое значение. Первоначально рефлекторная реакция превращается в семантический акт, в определённой мере заменяющий речь… Природная основа непроизвольных рефлекторных выразительных реакций дифференцируется, преобразуется, развивается и превращается в тот исполненный тончайших нюансов язык взглядов, улыбок, игры лица, жестов, поз, движений, посредством которого и тогда когда мы молчим,

мы так много говорим друг другу. Пользуясь этим «языком», большой артист может, не вымолвив не одного слова, выразить больше, чем слово может вместить» [56,161].

По мнению В. А. Лабунской, совокупность физиогномики и выразительных движений образует экспрессивное поведение человека.

Экспрессивный (от латин. espressio – выражение) – выразительный, способный отразить эмоциональное состояние. Следовательно, понятие «экспрессивность» является синонимом понятию «выразительность». Выразительность – это эстетическая категория, которая в ряду синонимов имеет следующие определения: экспрессия, экспрессивность, яркость, красочность, колоритность, сочность, выпуклость, рельефность, живость, образность, живописность, картинность, красноречивость, эффектность, драматичность, значительность, важность. Эстетическая категория «выразительность» используется для характеристики проявлений в природе, искусстве и обыденной жизни.

Понятие «*выразительный*» имеет следующее значение:

1. живо и ярко *отражающий* внутреннее состояние, переживание человека;

2. преднамеренно *служащий для передачи* чувств, оценок, особенностей личного восприятия.

Таким образом, выразительность с одной стороны, является результатом отражения внутреннего состояния человека, который своим ярким, впечатляющим внешним видом обращает на себя непроизвольное внимание; а с другой стороны, – это преднамеренное, планируемое внешнее проявление, ставящее целью продемонстрировать наличие каких-либо качеств или свойств личности (например, возможностей и способностей, психологических состояний).

В. А. Лабунской вводится понятие «экспрессивного репертуара». «Экспрессивный репертуар – это набор поз, жестов, интонаций, мимических масок, используемых в определённом сочетании в различных ситуациях общения. Основное свойство выразительного репертуара человека – движение. Оно присуще всем его компонентам. Интенсивность, динамика, симметрия-асимметрия, гармония-дисгармония движений, типичность-индивидуальность – всё это характеризует экспрессивный репертуар человека. Разнообразие компонентов выразительного поведения, быстрота смены экспрессивных масок, их гармоничность, способность к передаче нюансов внутреннего состояния свидетельствуют о наличии у человека экспрессивной

одарённости. Неопределённый, однообразный репертуар, беспорядочные, судорожные движения, говорят о неразвитой в плане экспрессивного поведения личности. Богатство выразительного репертуара человека всецело определено уровнем его психического и социально-психологического развития» [32,62].

По мнению А. А. Бодалева, духовный облик личности – есть «совокупность наиболее существенных, относительно устойчивых психических свойств». Он выделяет две группы психических свойств: «первая связана с побудительной (мотивационной), вторая – с организационно-исполнительской стороной психической регуляции человека. Это внутреннее, психическое содержание человека (его убеждения, потребности, интересы, чувства, характер, способности) обязательно выражается у него в движениях, действиях поступках. Воспринимая движения, действия, поступки, деятельность человека, люди проникают в его внутреннее психологическое содержание, познают его убеждения, потребности, интересы, чувства, характер, способности» [9,199].

Умением правильно расценивать выразительные движения человека обязан обладать любой человек, так как это необходимо в процессе общения с людьми в коллективе. Умение правильно понимать душевное состояние, эмоциональный мир окружающих – непременное условие для формирования этических чувств такта, культуры поведения. Способность не только разбираться в многочисленных нюансах выразительных движений, свойственных человеку, но и способность воспроизводить их, совершенно необходимы людям, посвятившим себя педагогической деятельности, служению искусству и, особенно дирижёрской деятельности.

При этом экспрессивное поведение хормейстера должно не только отражать его внутреннее состояние, но и носить активный характер для демонстрации этого состояния певцам с целью вызова у них идентичного состояния, желания сотворчества. Поэтому наличие умения экспрессивного воздействия на хористов является профессиональным требованием, предъявляемым к хормейстеру.

Большое значение для эмоционального настроя хора имеет внешний облик дирижёра. Выдающийся хоровой дирижёр и педагог К. А. Ольхов подчёркивает, что «внешний вид дирижёра невольно влияет на певцов. Подтянутость, сдержанность, ощущение ответственности, хорошо отражаются на исполнении…, плохо, когда у дирижёра плечи сгорблены, походка вялая, взгляд тусклый. Но неестественно также, когда фигура дирижёра слишком уж пряма или напряжённо откинута

назад». Исходное положение дирижёра должно подготавливать настроение исполнителей соответственно художественному образу произведения…. Ещё до поднятия рук необходимо «настроиться» на данное произведение и мысленно начать его исполнять (хотя бы начало), причём взгляд и мимика при этом приобретают соответствующее художественное значение» [48,134]. По мнению Н. М. Данилина, «фигура и жест дирижёра имеют громадное значение. По тому, как стоит дирижёр и как дирижирует, видно, кто хозяин: подчинён ли хор дирижёру, или дирижёр идёт за хором» [49,216].

Выдающийся педагог в области музыкального воспитания школьников Н. Л. Гродзенская, «передавая идею, образ произведения… блестяще использовала свои природные артистические возможности, сочетая в исполнительском арсенале речевую, музыкальную и мимическую экспрессию. Она не скрывала своих эмоций, напротив, – всем своим видом, и в особенности вдохновенным, горячим взором, показывала, что произведение ей нравится, что она живёт им, переживает его и готова слушать и исполнять его «хоть сто раз», отчего оно не надоедает, а «нравится ещё больше» [60,206–220].

Следовательно, поведение хормейстера – это внешнее проявление внутренних переживаний и состояний посредством выразительности речи, пения и дирижирования.

По мнению С. Л. Рубинштейна, «собственно речь человека, звуковая сторона слов, сама включает в себя «мимику» – вокальную, и в значительной мере из этой мимики черпает она свою выразительность. В речи каждого человека эмоциональное возбуждение сказывается в целой гамме выразительных моментов – в интонациях, ритме, темпе, паузах, повышениях и понижениях голоса, усиливающих построений, разрывов и т. п. Вокальная мимика выражается… в вибрато – ритмической пульсации частоты и интенсивности голоса (при пении в среднем 6–7 пульсаций в секунду). Вибрато связано с эмоциональным состоянием и оказывает эмоциональное воздействие…. При пении… вибрато придаёт голосу особую прелесть»[56,165].

Практически все дирижёры (симфонических оркестров и хоровых коллективов) подчёркивают необходимость лаконичности, конкретности, корректности в речевых действиях.

В работе с детским самодеятельным коллективом роль выразительности речи связана с учётом возрастных особенностей детей. Это отмечает Э. А. Скрипкина, создавая творческие портреты известных педагогов – музыкантов – Н. Л. Гродзенской и В. Г. Соколова. Она пишет, что умение Надежды Львовны «образно, поэтично, увлекательно и увлечённо, с выразительной

мимикой и несомненной искренностью рассказывать о музыке, об искусстве было удивительным и не оставляло равнодушных. А Владислав Геннадьевич, сразу фиксировал «внимание коллектива на некоторых художественных особенностях сочинения. Возникшую заинтересованность он обычно закрепляет яркой беседой о произведении» [60,206–220].

Велика роль певческих действий хормейстера при взаимодействии с коллективом. Многие выдающиеся хормейстеры справедливо указывают на то, что хоровому дирижёру необходимо знание своего «инструмента». Хормейстер «должен не только основательно владеть своим собственным голосом (даже, если голос не обладает силой, широким диапазоном и приятным тембром), но и знать природу певческого голоса вообще, ощущать особую организованность, свойственную певческому усилию, понимать принципы вокального звукоизвлечения. Также чётко надо представлять конкретные возможности данного исполнительского коллектива. Часто неудачи дирижёра объясняются тем, что его модель звучания не может быть воплощена данным коллективом, в силу ограниченных исполнительских возможностей» [48,127].

Необходимо подчеркнуть важность умения охарактеризовать качество певческого звука хора и показать его своим голосом с учётом конкретного контингента. Например, в работе с певческим коллективом, хормейстер должен уметь регулировать силу голоса, правильно озвучивать резонаторы, владеть различными тембровыми красками своего голоса, грамотно артикулировать и пользоваться певческим дыханием и прочее.

Станиславский учил своих учеников овладевать тем творческим самочувствием, которое обогащало бы голос певца эмоциональными обертонами, способствовавшими выразительности самого голоса. Он ставил перед учениками две основные задачи: добиваться отточенной, выразительной дикции, то есть ясно произнесённого и эмоционально окрашенного слова; способствовать полному освобождению тела от всех зажимов. На этой основе и достигается высокая вокально-речевая эмоциональная выразительность исполнения.

Несмотря на важность и целесообразность использования речевых и певческих действий хормейстера в репетиционной работе, всё же основным средством общения хорового дирижёра с певцами коллектива является дирижирование.

По воспоминаниям Л. М. Андреевой и М. А. Бондарь, один из крупнейших деятелей русского хорового искусства начала XX века Н. М. Данилин считал, что дирижёрская техника – это средство «для полного раскрытия идейного и художественного

замысла музыкального произведения, а также подчинения хора воле дирижёра». Идеалом владения техникой, в понимании Николая Михайловича, являлось умение дирижёра обходиться в работе с хором минимальным количеством словесных указаний, умением передавать все требования посредством жеста… Жест дирижёра является основным средством общения с коллективом исполнителей. Чем выразительнее язык жеста, тем меньше необходимость в словах. Коллектив исполнителей по руке дирижёра должен как по книге читать замысел руководителя, понимать передаваемые им все тончайшие детали, все самые незначительные изгибы, оттенки музыкальной фразировки. Отсюда для дирижёра вытекает настоятельная необходимость владения дирижёрской техникой, пластичностью и максимальной выразительностью жеста» [3,73]. Внешняя форма двигательных проявлений в процессе воздействия дирижёра на исполнителей, является исключительно тонким искусством, раскрывающим не только содержание данного музыкального произведения, но и внутренний мир самого дирижёра.

В концертном исполнении дирижирование остаётся единственным средством взаимодействия хормейстера с певцами. На генеральных репетициях и на концерте дирижёр уже не прибегает ни к словесным указаниям ни к показу голосом. Главной воздействующей силой в этот период становится дирижёрский жест, подкреплённый выразительным взглядом, общей подтянутостью дирижёра.

Необходимо отметить, что в цитируемых выше высказываниях выдающихся хормейстеров (как и во многих других) подчёркивается ведущая роль жеста дирижёра при его взаимодействии с исполнительским коллективом. Однако в методической и монографической литературе встречаются рассуждения не только о том, что «жест – главное средство выражения музыки дирижёром», а «мимика способствует жесту, дополняет его» [39,35]. В дирижёрской практике встречаются интересные факты, подтверждающие, что «выразительность мимики может скомпенсировать недостающие жесты дирижёра… Американский дирижёр Дин Диксон как-то повредил себе правое плечо и левую руку. Чтобы не отменять очередной концерт, он продирижировал его только с помощью глаз и бровей. После концерта музыканты заявили, что очень хорошо понимали гримасы своего дирижёра. Можно привести высказывание и о том, что «глаза и уши дирижёра значат в десять раз больше, чем самые выразительные руки» [67,147].

Принципиальное отличие языка дирижирования от других кинетических наук состоит в том, что с его помощью можно

передавать не только предметную (регулятивную), но и экспрессивную (эмоционально-психологическую) информацию. Именно бифункциональность языка дирижирования позволяет ему действовать на «территории» искусства и выступать в качестве языка чувств, характерного для любого вида искусства. Необходимо подчеркнуть, что выразительные движения дирижёра обусловлены его внутренним состоянием и могут быть произведены головой, мимикой лица, взглядом, ртом, всей рукой или кистью, корпусом.

Движение становится только в том случае выразительным, если оно наполнено внутренним импульсом, энергетикой человека, проявляя его эмоционально-психологическое состояние и заражая им. В качестве примера приведём воспоминания Г. Л. Ержемского об одном случае исполнительской деятельности выдающегося дирижёра Е. А. Мравинского. «Перед началом исполнения второй части «Фейерверка» Генделя он, будучи чем-то отвлечён, не сосредоточился и дал ауфтакт к вступлению оркестра, в котором не оказалось необходимого минимума побудительной активности. Музыканты не поверили формально сделанному движению, и в зале воцарилась тишина. Евгений Александрович правильно, с юмором среагировал на случившееся и, хитро улыбнувшись, повторил ауфтакт. Всё стало сразу на свои места. Под влиянием яркого волевого импульса оркестр на этот раз вступил как один человек» [20,159].

Однако, выразительные движения дирижёра, должны передавать не просто физиологическую эмоцию (своё собственное положительное или отрицательное состояние), а способствовать передаче эстетической эмоции, рождённой исполняемым музыкальным произведением. Таким образом, убедительность выразительного движения (его пластика и, главное – энергетика) соответствует глубине постижения хормейстером содержания исполняемого произведения.

Итак, дирижирование – это кинетический язык, в основе которого лежат выразительные движения, выполняющие две функции: осведомительную и суггестивную (внушающую). Это свойство языка дирижирования позволяет хормейстеру реализовать третью функцию управления музыкальным коллективом – эмотивную, цель которой – возбуждение в партнёре эмоциональных переживаний, и осуществление «обмена эмоциями». Хормейстер руководит действиями певцов: организует, направляет их и корректирует, то есть актуализирует профессиональный исполнительский потенциал коллектива.

В своё время С. В. Смоленский указывал, что «регент должен помнить, что в случае, если хор будет петь несогласованно

с даваемыми указаниями, то это значит, что управляющий хором в это время не нужен, или, другими словами, регент в это время только махает рукой, а не управляет хором» [49,237].

Средствами экспрессивного воздействия хормейстер не только создаёт волевой, рабочий тонус, но и передаёт певцам собственное слышание, понимание и переживание исполняемого хорового произведения. Посредством внушения певцам эмоционально-психологического состояния, созвучного конкретному исполняемому произведению, и путём заражения певцов этим состоянием, он преследует цель воодушевить весь коллектив и привести его в единое творческое (эмоционально-волевое) состояние.

Подводя итог, следует констатировать, что невербальное поведение дирижёра может выступать в качестве:

– средства, уточняющего вербальное поведение (речевое высказывание);

– самостоятельной искусственной системы, передающей семантическую (смысловую) информацию;

– языка искусства, выполняющего осведомительную и суггестивную функцию.

Анализ методической литературы показывает, что навык выразительных движений хормейстера, основывается на:

– постановке речевого голоса и владении техникой речи;

– вокальной постановке голоса и умении вносить в заданную мелодико-ритмическую основу разнообразные речевые интонации;

– сочетании регулятивных дирижерских движений, заменяющих речь, с естественными изобразительно-стимулирующими движениями, которые выражают состояние человека, и его понимание сюжетно-смыслового содержания произведения.

Кроме того, необходимо отметить, что выразительные речевые, певческие действия, как правило, сопровождаются выразительными мимическими и пантомимическими движениями, образуя органичное единство.

Если гармоничное единство взгляда, мимики, жеста, позы, отсутствует, то эффективность воздействия снижается: при недостаточно выразительной экспрессии хормейстер выглядит неэмоциональным, равнодушным; при излишней экспрессии возникает эффект переигрывания, комичности ситуации. Излишнюю подвижность лица называют гримасничаньем. К. А. Ольхов считает, что «происходит это от самых различных причин, в частности, от утрирования чувства.

Гримасничанье отнюдь не способствует образному восприятию музыки, как и отсутствие всякой мимики» [48,190].

Итак, *экспрессивное воздействие дирижера на хоровой коллектив реализуется вербальными и невербальными средствами коммуникации и вызывает определённую эмоциональную реакцию со стороны хористов*.

Вербальные и невербальные компоненты в профессиональных действиях хормейстера составляют целостную систему. Своеобразие проявления этой системы обусловлено спецификой вокально-хоровой деятельности, являющейся по своей сути, художественно-эстетической (исполнительской) деятельностью.

Хормейстер всегда предстаёт перед коллективом как личность, активно выражающая своё отношение к исполняемой музыке посредством всего комплекса коммуникативных способов. Экспрессивное воздействие хормейстера посредством всех его профессиональных средств, включающих как вербальный, так и невербальный компоненты, направлено на то, чтобы эмоционально настроить хоровой коллектив, создать заинтересованную творческую атмосферу, вызвать желание постигнуть смысл хорового произведения, исполнить его и донести до слушателей.

Характер ответных реакций хористов, уровень эмоциональной выразительности их исполнения будет ярким показателем их отношения к хоровому пению, к учебному процессу или к самому руководителю хорового класса.

II.3. Выбор стиля управления певческим коллективом

Эффективность работы с хором в значительной степени связана с тем эмоциональным фоном, который создан руководителем хора в процессе репетиционной работы. Деятельность руководителя учебного хорового коллектива предполагает постоянный контакт со студентами. Поэтому успешность работы хормейстера прямым образом зависит как от его личностно-психологических качеств, так и от тех идеалов, которыми он руководствуется в своей работе.

Анализируя требования, предъявляемые сегодня к руководителю художественно-творческого коллектива, Т. Житенёва [21,45] формулирует собирательный образ, основными чертами которого являются гуманность, деловитость, компетентность, требовательность к себе и другим, выдержка, самообладание, ответственность перед коллективом и обществом. Она справедливо подчеркивает в своём исследовании, посвященном вопросам формирования профессионально-управленческой культуры музыканта, что руководитель творческого коллектива должен обладать значительным интеллектом, искусством общения, толерантностью, способностью создавать команду и управлять ею, умением брать любую ситуацию под контроль, находить подход к каждому члену коллектива, разрешать конфликты, создавать комфортную творческую атмосферу в коллективе.

При этом Т. Житенёва обращает внимание каждого руководителя художественно-творческого коллектива на то, что он обязан уметь рационально распределять свое время и время работы коллег, продуктивно организовывать художественно-творческое пространство, неустанно повышать свой творческий потенциал, искать и находить новые творческие решения, культивировать талант и индивидуальность каждого члена коллектива, обеспечивать для него возможности постоянного творческого роста.

Все эти требования, которые можно было бы охарактеризовать как кодекс соответствия руководителя хора своему предназначению, несомненно, правильны и справедливы. А соответствие им возможно только в том случае, если руководитель хора и коллектив, который находится под его началом, объединены одним общим устремлением – постижением музыки и созданием в совместной творческой работе

интерпретаций музыкальных произведений, адекватных содержанию исполняемой музыки.

Согласно философской теории ценностей (М. Каган), аксиология музыкально-педагогического образования (А. Щербакова) интерпретирует музыку как объект познания, а учитель и ученики (в данном случае руководитель студенческого хора и его участники) представляют собой коллективный субъект познания, постигающий в совместной творческой работе мир музыкальных и музыкально-педагогических ценностей.

Принцип ценностного взаимодействия между всеми участниками творческого процесса (музыкой как объектом познания и руководителем и участниками хорового коллектива) является тем фундаментом, на котором строится учебно-воспитательный процесс, который одновременно является и художественно-творческим процессом. В процессе ценностного взаимодействия на уроке не только руководитель (лидер в коллективе) оказывает существенное влияние на участников хорового коллектива, но и хоровой коллектив также влияет на профессиональную позицию руководителя, на его мнения, суждения, психическое состояние, методы работы, так как коллектив проявляет себя не как пассивный материал, над которым работает руководитель, а как активная составляющая, которая является равным партнером в процессе творческого созидания.

Характер взаимодействия дирижера с хором определятся стилем его управления. В ряде психологических работ современных авторов (В. И. Петрушин, А. Л. Готсдинер и др.) указывается на различные типы руководства, основные из которых: демократический, авторитарный и либеральный. Для осуществления правильного выбора необходимо произвести анализ существующих стилей управления коллективом.

Т а к *демократическому* (диалогическому) стилю руководства свойственно творческое взаимодействие руководителя и коллектива, основанное на взаимопонимании и взаимообогащении. В управленческой деятельности руководитель такого плана чаще использует не прямые формы побуждения к действию, а косвенные (просьба, совет). Руководитель привлекает студентов к совместному обсуждению и решению вопросов, касающихся жизни коллектива, к активному участию в органах самоуправления. У руководителя, придерживающегося демократического стиля, развиты коммуникативные и организаторские способности, он отличается такими основными качествами, как чувство справедливости,

требовательность и принципиальность наряду с доброжелательностью, вниманием и чуткостью.

Такой руководитель постоянно стремится стимулировать развитие общественного мнения, выдвигая перед коллективом требования, чтобы каждый его участник отвечал за свои поступки не столько перед руководителем, сколько перед всем коллективом. Он является наставником, убежден в потенциальных возможностях коллектива, учит его самостоятельности. Возникающие конфликты и критику воспринимает как закономерное явление, прислушивается к критическим замечаниям как своих коллег, так и коллектива учащихся. Авторитет руководителя демократического стиля высокий, основан на объективной оценке деятельности коллектива, на убежденном, планомерном воздействии на коллектив, на знании его психологических особенностей.

Эмоциональный климат при демократически-диалогическом стиле общения строится на отзывчивости и заинтересованности руководителя коллектива личной жизнью каждого члена коллектива. В общении с коллективом находится на близкой социальной дистанции. В своей музыкально-исполнительской деятельности руководитель учитывает индивидуальные особенности участников хорового коллектива, работая с хором в целом, старается найти личностный, индивидуальный подход к каждому.

Авторитарный (монологически-императивный) стиль основан на безоговорочном подчинении. Руководитель коллектива, придерживающийся такого стиля управления, стремится к единоличному правлению, прибегая к прямым формам побуждения к действию: замечанию, приказу и т. д. Поэтому он нередко пользуется правами руководителя без учета ситуативных особенностей. Прямолинейность и порывистость требований такого руководителя что сопровождаемы энергичным, волевым нажимом на коллектив, что является помехой планомерности и систематичности занятий. Вспыльчивость и резкость характера не располагают его к глубокому психологическому контакту с коллективом певцов.

Руководитель такого плана не обосновывает свои действия перед студентами из-за убеждения в их некомпетентности, в неумении выполнять работу самостоятельно. В результате жесткого контроля руководителя и при длительном общении с ним учащиеся теряют инициативу и самостоятельность, у них развиваются такие отрицательные свойства, как трусость, пассивность, иногда агрессивность. Руководитель авторитарной формы стиля критично относится к деятельности своих коллег,

к их педагогическому опыту, но сам критические замечания воспринимает болезненно. Авторитет такого руководителя основан на подчинении и принуждении, его управленческая деятельность имеет рационально-эгоистическую сущность. Часто отличается самолюбием и субъективностью в отношении к участникам коллектива. Руководитель сознательно ограничивает контакты с участниками хорового коллектива, держит их на дистанции, что приводит к возникновению отчуждения между руководителем и коллективом.

Либеральный стиль руководства отличается позицией невмешательства в дела коллектива без крайней необходимости. Руководитель такого плана терпимо относится ко всем делам коллектива; отличительными его чертами является безынициативность, нерешительность, постоянные колебания. Во взаимодействии с коллективом занимает промежуточную позицию, его действия отличаются непоследовательностью и беспринципностью. Такой руководитель легко поддается влиянию окружающих, решения принимает под давлением администрации или хорового коллектива. В коллективах с либеральным руководителем закономерно появление группы лидеров, берущих на себя некоторые его функции. При возникновении трудных ситуаций учащиеся обращаются к другим преподавателям за советом, тем самым, облегчая такому руководителю принятие ответственных решений. Руководство такого стиля отличается слабым контролем и низкой требовательностью, отсутствием оценочных суждений. В общении с хоровым коллективом такой руководитель чаще всего ограничивается сообщением осведомительной информации. Либеральный руководитель готов выслушать критику и соображения своих коллег и коллектива учащихся, но не в состоянии исправить критикуемые недостатки. В стремлении приобрести авторитет такой руководитель идет на всевозможные уступки коллективу, но авторитет его самый низкий, так как он основан, в основном, на ситуации.

Однако в практической деятельности руководителей творческих коллективов характерные черты данной классификации стилей в «чистом виде» встречаются редко. Чаще всего наблюдаются общие черты, присущие различным стилям с доминирующей ролью одного из них.

Однако очевидно то, что связь между дирижером и хором не должна основываться на творческом насилии. М. Шагинян отмечала, что в одном индийском трактате остроумно говорится о трех путях воздействия. Первый путь – это путь власти – приказ, второй – путь дружбы – убеждение, но третий путь – самый верный – путь любви. Принцип взаимодействия руководителя

с коллективом должен основываться на том, что можно «вести» в то же время «следуя», и «давать», «получая».

Выдающийся дирижер А. Пазовский писал о том, что наиболее неудачными постановками он считает как раз те, в которых от начала до конца главенствовал «деспотический метод», тем самым, отнимая у них (певцов) функции сознательных художников, не давая им права самостоятельно искать и творить, наслаждаться достигнутым.

Руководитель хора должен проявлять постоянное уважение к коллективу в целом и к каждому его участнику, проявлять большое терпение в работе с хором.

Стиль работы с хором одного из выдающихся дирижеров – П. Г. Чеснокова отличался глубокой последовательностью и осмысленностью требований, предъявляемых к хору. Они были всегда ясными и целесообразными. Его руководство основывалось на горячем творческом чувстве и сильной мысли большого музыканта.

Для достижения поставленной цели руководителю важно найти правильный стиль руководства коллективом, знать, что и как объяснить в каждом конкретном случае, найти правильный тон в общении с исполнителями хорового коллектива. Чтобы достичь этого, необходимо, прежде всего, знать склонности, интересы и психические особенности хористов.

Успешность выбора стиля педагогического руководства хоровым коллективом определяется, прежде всего, тем, в какой степени руководитель учитывает свои личностно-психологические и характерологические особенности, психологический климат в коллективе, его традиции, а также свою готовность к руководству, обусловленную уровнем образования и стажем работы с хором.

Итак, стиль и характер межличностных отношений руководителя хора и певцов в решающей степени определяют общий эмоциональный климат на каждой хоровой репетиции. Это является одним из педагогических условий формирования устойчивого эмоционально-положительного отношения учащихся к хоровому пению.

Неумение учителя установить межличностные контакты с учащимися, а тем более, нарушение педагогической этики ведут к тому, что негативные эмоциональные реакции учащихся начинают принимать идиаторный (в воображении) характер: мысленно представляя образ нелюбимого руководителя, многие учащиеся испытывают нарастающую неприязнь к хору, к музыкально-хоровой деятельности вообще.

В целях оптимизации репетиционного процесса, в частности,

улучшения эмоционального фона занятий, хормейстер должен использовать весь спектр методов управления хоровым коллективом: от директивно-установочных, авторитарных – до либерально-толерантных, при общем доминировании демократического (диалогического) стиля.

Методы воздействия на коллектив должны варьироваться в зависимости от: конкретной ситуации, складывающейся на репетиции; этапа развития певческого коллектива; возраста; вокально-хоровой подготовки певцов и пр.

Индикатором в выборе метода управления в каждом конкретном случае должны служить те или иные эмоциональные состояния учащихся, отражающиеся в их реакциях на действия дирижера.

II.4. Принципы подбора учебного репертуара

На отношение учащихся к обучению хоровому пению особое влияние оказывает учебный репертуар. Именно этот фактор может повысить или резко понизить интерес учащихся к занятиям.

Учебный репертуар лежит в основе формирования интереса учащихся к занятиям в любой области музыкального образования, в том числе и вокально-хорового. Из обобщения опыта работы хоровых коллективов педагогических вузов можно отметить, что в учебных программах хорового класса, как правило, отсутствуют детские песни. Это не соответствует профессиональной направленности в подготовке будущих учителей музыки.

Репертуар учебного хора должен состоять из конкретных разделов:

– детские песни;
– сочинения религиозного характера;
– народные песни;
– хоровые произведения русских композиторов;
– сочинения западных классиков;
– образцы современной хоровой музыки.

Такая структура учебного репертуара отражает древние музыкальные традиции в области музыкального образования в России. Духовная музыка – это образ идеала истины, добра и красоты. Она всегда выполняла функцию теоретических ориентиров, оказывала свое влияние на отечественное музыкальное образование.

Русские философы конца XIX века (В. С. Соловьев, С. Н. и Е. Н. Трубецкие, В. В. Розанов, а в начале XX века П. А. Флоренский) неоднократно указывали в своих работах на непреходящую ценность музыки, особенно народной и церковной, в воспитании подрастающего поколения.

Так В. В. Розанов в своем трактате «Сумерки просвещения», говоря о роли православного литургического богослужения в формировании духовного мира учащихся, указывал на красоту этого храмового действа, создаваемую синтезом различных искусств, неотъемлемой частью которого являются духовные песнопения.

П. А. Флоренский (1882–1937), как и В. С. Соловьев, высоко

ценил православные песнопения. В церковных напевах, отмечал он, «мы имеем высокое искусство, может быть и даже вероятно, высшее вокальное искусство, сравнимое в области инструментальной разве только с Бахом» [66,148].

Столь же высоко философ оценивал и отечественный песенный фольклор, видя в нем глубинное выражение миропонимания и душевного склада русского народа. «Мы в философии говорим именно о том самом, – писал он, – о чем говорит душа Святой Руси в своей песне» [66,295].

Последующие поколения русских философов также отмечали аксиологическую значимость отечественной народной и церковной музыки. Так, например, И. А. Ильин (1883–1954) относил «русскую песню (особенно хоровую), самобытную молитву, наряду со сказкой и житиями святых, к числу национальных сокровищ» [91,230]. Высоко ценил древнерусское пение А. Ф. Лосев (1893–1988).

Таким образом, при рассмотрении проблемы учебного репертуара следует отметить, что русские философы XIX и XX веков неизменно подчеркивали глубину, художественные достоинства, эстетическую и этическую ценность отечественной народной и древнерусской церковной музыки, отмечали их огромную значимость в деле духовного воспитания учащихся.

Данное теоретическое положение, существенно значимое для российского музыкального образования, нацеливает педагогическую общественность на особо бережное отношение к отечественным музыкальным сокровищам, на активное использование их в учебно-воспитательном процессе.

Следует заметить, что ценность фольклорных и церковных песнопений для современного учебного процесса связана не только с духовно-нравственным воспитанием учащихся, но и с задачами их вокально-хорового развития. Это объясняется тем, что такой репертуар отличается глубиной содержания художественного образа и необычайным удобством для пения с точки зрения физиологии голосообразования.

Подчеркивая величайшее значение национальных ценностей в жизни и образовании народа, русские философы неоднократно говорили и о необходимости освоения мирового музыкального наследия. В. С. Соловьев в этой связи отмечал, что у каждого человека есть два родителя, два воспитателя: отечество и человечество.

Призывая идти навстречу европейской культуре, они вместе с тем говорили о недопустимости её слепого копирования, механических заимствований, утверждая, что эта культура важна как база, основа для собственного интеллектуального

и художественного поиска.

Идея о необходимости гармоничного сочетания в музыкальном образовании национальных и общечеловеческих ценностей утвердилась в отечественной педагогике в процессе многолетнего диалога между представителями различных идейных направлений. Многие участники дискуссии пришли к мысли о том, что введение учащихся в мир западноевропейской культуры необходимо осуществлять через первоначальное ознакомление их с отечественным культурным наследием.

Таким образом, обоснование идеи синтеза национального и универсального в человеке дает теоретический ориентир отечественному музыкальному образованию. Она нацеливает на изучение достижений западно-европейской музыкальной культуры и одновременно на собственный творческий поиск в русле национальных образовательных традиций, указывая на необходимость строить процесс музыкального обучения и воспитания учащихся на основе национальных и общечеловеческих музыкальных ценностей.

Данные выводы могут служить теоретическим обоснованием репертуарной политики педагога в работе с учебным хором и на современном этапе музыкального образования. При этом кроме духовной музыки, фольклора, произведений отечественной и западной классики, в репертуар учебного хора необходимо включать и лучшие образцы хоровых сочинений современных композиторов.

Содержание хорового репертуара должно быть нацелено, прежде всего, на развитие у студентов позитивного отношения к окружающему миру, в том числе, к своей будущей профессии и к самому процессу обучения. Это реализуется через постижение эмоционального и духовно-нравственного смысла каждого вокально-хорового произведения, через формирование личностной оценки исполняемой музыки.

Поэтому к подбору произведений для изучения в хоровом классе необходимо подходить со всей ответственностью и с позиций общедидактических и специфических принципов обучения.

Принцип доступности

Здесь имеется в виду такой репертуар, который будет доступен данным учащимся для исполнения с точки зрения их вокально-технических возможностей по:

– звуковысотному и динамическому диапазону;

– темпу;

– ритму;

– мелодической и гармонической структуре;

– содержанию и эмоциональной насыщенности художественного образа;

– фонетическому строю литературного текста;

– форме и объему.

Принцип постепенности усложнения музыкально-технических задач

На каждом этапе работы с хором последовательно решаются задачи формирования вокально-хоровых навыков. В соответствии с ними постепенно усложняется и репертуар. На начальном этапе работы с женским хором необходимо выбирать произведения небольшие по объему, изложенные в основном в средней части звуковысотного диапазона голоса, с равномерным ритмом и в среднем темпе. В отношении фактуры и гармонического строя целесообразно выбирать произведения канонического изложения или двух-трёхголосные на основе консонансных интервалов, а по мелодике – поступенные звукоряды, преимущественно в нисходящем движении. По содержанию художественного образа следует отдать преимущество произведениям, создающим светлое, радостное, шуточное или спокойное эмоциональное настроение.

На последующих этапах при подборе учебного материала учитывая уровень вокально-технического процесса развития учащихся, все элементы музыкального языка постепенно усложняются.

Принцип высокой художественной ценности учебного материала

Основными признаками высокой художественности вокального произведения, с нашей точки зрения, являются:

– духовно-нравственные основы содержания художественного образа;

– соответствие характера музыки содержанию слов;

– совпадение музыкально-ритмических и литературно-фонетических акцентов;

– яркость кульминаций;

– соответствие формы содержанию текста;

– наличие элементов контрастности; (динамических, темповых, ритмических и т. п.);

– ширина звуковысотного и динамического диапазона.

Такие признаки могут служить ориентиром педагогу при выборе учебного репертуара. Это очень важно, так как только на примерах высокохудожественных произведений развивается музыкальное восприятие и эстетический вкус учащихся, формируется интерес к занятиям и эмоционально-положительное отношение к учебному процессу.

Принцип перспективности для развития вокально-хоровых навыков

Задача педагога – средствами репертуарной политики обеспечить развитие учащихся. Ориентируясь не только на уровень их вокально-технических возможностей сегодня, но как бы забегая вперёд и прогнозируя перспективу дальнейшего развития учащихся, педагогу необходимо выдвигать учебные задачи, заведомо более трудные для них.

Таким образом, принцип перспективности в учебной работе проявляется в опоре на «зону ближайшего развития» (Л. С. Выготский). Универсальность данного принципа заключается в том, что он относится как к общему, так и специфически вокальному развитию учащихся.

Поэтому в работу с хором следует вводить фрагменты из произведений более трудных в художественном и техническом отношении (но не запредельно трудных), чем учащиеся могут исполнить на данном этапе их развития. Эти фрагменты должны соответствовать таким эстетическим и содержательным критериям, которые могли бы увлечь учащихся своей красотой, глубоким смыслом и активизировать их эмоциональную сферу, вызвать желание дальнейшего вокально-технического совершенствования.

Принцип ценностных ориентаций

Аксиологический подход к выбору учебного репертуара позволяет осознать, что обретение системы ценностей в музыкально-педагогическом процессе предоставляет будущему учителю музыки фундамент для строительства личностного музыкально-педагогического мировоззрения, для творческого профессионального миромоделирования, соответственно сложившимся в процессе обучения мировоззрениям, убеждениям и идеалам.

При отборе хоровых произведений и определении содержания обучения ценностные ориентации учителя музыки не должны базироваться только на его личных убеждениях

и вкусах, так как эстетические оценки учителя могут и не совпадать с убеждениями и эстетическими вкусами учащихся. То, что с точки зрения учителя является художественной ценностью, может не соответствовать эстетическим потребностям учеников. И тогда это может явиться причиной конфликтной ситуации в педагогическом процессе.

Поэтому при выборе учебного репертуара учителю музыки или руководителю хорового коллектива изначально необходимо учитывать уровень эстетического развития своих воспитанников, их вкусы, интересы, эстетические идеалы и возможности восприятия. На последующих этапах работы, по мере развития их эстетического сознания, у учителя появится возможность очень постепенно «обращать их в свою веру».

Таким образом, успешность учебного процесса во многом определяется содержанием обучения, составленного на основе ценностных ориентаций не только учителя, но и учащихся. В этом случае постепенно сам процесс обучения может восприниматься учащимися как эстетическая ценность. Правильно подобранный учебный репертуар в сочетании с вокально-хоровыми упражнениями создает условия для саморегуляции голосообразования и углубления музыкального восприятия, что способствует естественному процессу развития певческого голоса и слуха учащихся. И только в этом случае будет формироваться эмоционально-положительное отношение учащихся к обучению хоровому пению, что является залогом эффективности их дальнейшего интеллектуального, эмоционального и эстетического развития.

Этот принцип связан с изучением детского репертуара в рамках хорового практикума. Традиционно на этапе хорового практикума студенты изучают, главным образом, произведения для женского хора. С целью усиления направленности будущих учителей музыки на профессиональную работу с детским хором, по нашему глубокому убеждению, необходимо включать в репертуар для изучения на этапе хорового практикума и хоровые сочинения для детского хора (песни, музыкальные сказки, детские оперы, кантаты и пр.).

В процессе изучения детского репертуара на этапе хорового практикума происходит моделирование условий работы со школьниками, где осуществляется:

– реализация полученных специальных вокально-хоровых знаний, умений и навыков;

– знакомство с произведениями для детского хора;

– освоение методов разучивания песен с детьми;

– апробация методов общения с хором.

На этапе подготовки к хоровому практикуму студенты проявляют *самостоятельность* при выборе произведений, с которыми им предстоит работать с учебным хором, в процессе анализа, изучения и дирижерского прочтения партитуры, составления плана репетиций и даже при создании собственных аранжировок с учетом состава хора.

В репетиционной работе каждому студенту, оказавшемуся в роли дирижера, приходится самостоятельно решать творческие задачи, связанные с поисками интерпретации художественного образа, работой над строем, ансамблем, дикцией, качеством хорового звучания. Решение этих задач повышает творческую активность учащихся.

Таким образом, работа студентов над детским репертуаром в рамках хорового практикума создает условия для реализации целого ряда принципов обучения:

– самостоятельности;

– использования проблемных ситуаций;

– деятельностного опосредования мотивов и смысловых установок в процессе моделирования условий работы со школьниками.

Практическая работа студентов с учебным хором дает им возможность почувствовать себя в роли руководителя певческого коллектива и получить удовольствие от самостоятельной творческой деятельности. В результате должен возникать и постепенно укрепляться интерес будущих учителей музыки к профессиональной работе с детьми в дальнейшем.

Кроме того, при составлении учебных программ необходимо учитывать запросы, жизненные установки и ценностные ориентации современной молодежи. Только интересный для учащихся репертуар может вызвать у них позитивное отношение к процессу его изучения.

Выводы по II главе

Для решения проблемы формирования эмоционально-положительного отношения будущих учителей музыки к процессу обучения хоровому пению необходим комплексный подход, затрагивающий эмоциональную и интеллектуальную сферу личности учащихся.

На основе изучения опыта ведущих хормейстеров и собственной работы с учебным хором студентов музыкального факультета МПГУ можно сделать вывод о том, что эмоционально-положительное отношение будущих учителей музыки к процессу обучения хоровому пению должен зависеть, главным образом, от их профессиональной направленности на будущую работу с детскими певческими коллективами и формируется в процессе обучения, основанном на ряде **принципов**:

1) создания мотивации к обучению хоровому пению, как одному из ведущих видов музыкально-творческой деятельности учителя музыки в дальнейшей работе с учащимися;

2) экспрессивного воздействия дирижера на хоровой коллектив, как в учебно-репетиционном процессе, так и во время концертных выступлений;

3) преобладание демократического стиля руководства певческим коллективом, создающего заинтересованную творческую атмосферу на каждом уроке;

4) профессиональной направленности учебного репертуара, интересного и методически целесообразного для студентов.

Для реализации этих принципов необходимо использовать комплексы соответствующих им методов:

– психолого-педагогических, направленных на стимуляцию позитивных реакций студентов на пути овладения специальными вокально-хоровыми знаниями, умениями и навыками;

– организационных, которые предусматривают реализацию средств педагогической деятельности в репетиционном процессе, концертной деятельности и в работе студентов с учебным хором на этапе хорового практикума;

– учебно-практических, направленных на освоение специальных знаний, умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности.

В результате предложенного нами комплексного подхода к учебному процессу в хоровом классе у студентов должно возникать ощущение психологического и физиологического удовольствия, радости и наслаждения от самого процесса пения, изучаемого репертуара, творческого состояния в процессе

собственной хоровой деятельности под руководством педагога. Эти ощущения должны будут мотивировать студентов к возобновлению и продолжению учебно-хоровой деятельности.

Библиография

1. *Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В.* Методика музыкального образования. М.: Музыка, 2006.

2. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1969.

3. *Андреева Л. М., Бондарь М. А.* Н. М. Данилин // Искусство хорового пения. Вып. 3. М., 1963.

4. *Андрианов М. С.* Анализ процессов невербальной коммуникации как паралингвистики. // Психологический журнал. Т.16. № 5. М., 1995.

5. *Аристотель.* Собрание сочинений. Т.2. М., 1978.

6. *Асафьев Б. В.* О хоровом искусстве: Сб. статей / Составитель А. Павлова – Арбенина. Л.: Музыка, 1980.

7. *Асмолов А. Г.* Деятельность и установка. М., 1979.

8. *Безбородова Л. А.* Дирижирование: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2119, «Музыка». М.: Просвещение, 1985.

9. *Бодалев А. А.* Восприятие и понимание человека человеком. М.: МГУ, 1982.

10. *Божович Л. И.* Избранные психологические труды. Проблема формирования личности. М., 1995.

11. БСЭ. // Под ред. А. М. Прохорова. 3-е изд. Т.18. М.: Советская энциклопедия, 1976.

12. *Вилюнас В.* Психология эмоций: хрестоматия. М.-СПб.: Питер, 2004.

13. *Виноградов К. П.* Работа над дикцией в хоре. М.: Музыка, 1967.

14. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М., 1991.

15. *Гвоздева В. И.* Русский речевой этикет. Социокультурный аспект. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата филологических наук. Краснодар, 2000.

16. *Годфруа Дж.* Что такое психология. Т.1. М., 1992.

17. *Дмитревский Г. А.* Хороведение и управление хором: Элементарный курс. М., 1948.

18. *Дмитриев Л. Б.* Основы вокальной методики. М., 1968.

19. *Додонов Б. И.* Эмоции как ценность. М., 1978.

20. *Ержемский Г. Л.* Закономерности и парадоксы дирижирования. СПб.: Фест, 1993.

21. *Житенёва Т. П.* Профессионально-управленческая культура музыканта: истоки, традиции, проблемы, перспективы. М., 2005.

22. *Ильин И. А.* Путь духовного обновления. М., 2003.

23. История эстетики: Памятники мировой эстетической

мысли. Т. IV. М., 1962–1970.

24. *Каган М. С.* Эстетика как философская наука. СПб, 1997.

25. *Кан Э.* Элементы дирижирования: Перевод с английского Д. Долгата. Л.: Музыка, 1980.

26. *Колесса Н. Ф.* Основы техники дирижирования. Киев: Музична Украина, 1981.

27. *Конаржевский Ю. А.* Система. Урок. Анализ. Псков: ПОИПКРО, 1996.

28. *Краснощёков В. И.* Вопросы хороведения. М.: Музыка, 1969.

29. *Кузнецов Ю. М.* Эмоциональная выразительность хора. Экспериментально-теоретическое исследование: Дисс. … канд. искусствоведения. М., 1996.

30. *Кузнецов Ю. М.* Эмоции в хоровом исполнительстве. М., 2008.

31. *Лабунская В. А.* Невербальное поведение. Ростов-на-Дону: Рост. Универс., 1986.

32. *Лабунская В. А.* Психология экспрессивного поведения. М.: 1989.

33. *Лазурский А. Ф.* Классификация личностей. Л., 1924.

34. *Ланге Н. Н.* Психологические исследования. М., 1914.

35. *Леонтьев А. Н.* Очерк развития психологии. М., 1947.

36. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла. М., 1999.

37. *Малюков А. Н.* Психология переживания и художественное развитие личности. Дубна: Феникс, 1999.

38. *Маслоу А.* К психологии бытия. М., 1965.

39. *Маталаев Л. Н.* Основы дирижёрской техники. М.: Советский композитор, 1986.

40. Методология педагогики музыкального образования. // Научная школа Э. Б. Абдуллина. М., 2007.

41. *Морозов В. П.* Невербальная коммуникация. // Психологический журнал. Т.14., № 1. М., 1995.

42. *Морозов В. П.* Искусство и наука общения: невербальная коммуникация. М.: ИПРАН., Центр «Искусство и наука», 1998.

43. *Морозов В. П., Кузнецов Ю. М., Сафонова В. И.* Эмоциональный слух и музыкально-эстетические характеристики хорового пения // Художественный тип человека. Комплексные исследования. М., 1994.

44. *Мусин И. А.* О воспитании дирижёра. Л.: Музыка, 1987.

45. *Мясищев В. Н.* Проблема отношений в психологии индивидуальных различий. // Проблема психологии личности. Л.: ЛГУ, 1948.

46. *Мясищев В. Н.* Проблема отношений человека и её место в психологии. // Вопросы психологии. 1957, № 5.

47. *Новицкая Л. П.* Уроки вдохновения. М., 1984.

48. *Ольхов К. А.* Вопросы теории дирижёрской техники и обучения хоровых дирижёров. Л.: Музыка, 1979.

49. Памяти Н. М. Данилина: Сб. статей / Составитель А. Наумова. М.: Советский композитор, 1986.

50. *Петрушин В. И.* Музыкальная психология. М.: Пассим., 1997.

51. *Пигров К. К.* Руководство хором. М., 1964.

52. *Пиз А.* Язык телодвижений. Нижний Новгород: Ай Кью, 1992.

53. Психологи. Словарь. // Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд. М.: Политиздат, 1990.

54. Психология эмоций. Тексты. // Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во МГУ, 1993.

55. *Розенфельд Г.* Мотивация учения. Типы мотивов. // Исследование мотивов. М., 1991.

56. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии в двух томах. / АПН СССР, Т.2. Ч.4. М.: Педагогика, 1989.

57. *Семеновский Д. Д.* Методические основы вокально-хоровой работы в Государственном Академическом Русском хоре СССР. М., 1979.

58. *Сеченов И. М.* Рефлексы головного мозга. М.: 1952.

59. *Симонов П. В.* Эмоциональный мозг. М.,1981.

60. *Скрипкина Э. А.* Индивидуальные исполнительские качества и их проявление в методах работы педагогов музыкантов (хормейстеров). // Работа хормейстера в детском хоре: Сборник научно-методических статей под редакцией Г. П. Стуловой. М.: Прометей, 1992.

61. *Соколов В. Г.* Работа с хором. М.: Музыка, 1967.

62. *Столович Л. И.* Природа эстетической ценности. М., 1972.

63. *Стоунс Э.* Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. М., 1984.

64. *Судаков К. В.* Доминирующая мотивация. – М.: Изд-во РАМН, 2004.

65. *Узнадзе Д. Н.* Психологическое исследование. М., 1966.

66. *Флоренский П. А.* У водоразделов мысли. В 2-х томах. Т.2. М., 1990.

67. *Хайкин Б. Э.* Беседы о дирижёрском ремесле. Статьи. М.: Советский композитор, 1984.

68. *Холопова В. Н.* Музыка как вид искусства / учебное пособие. М., 1994.

69. *Чудновский В. Э., Юркевич В. С.* Одарённость: дар или испытание. М., 1990.

70. *Шварц И. Е.* Внушение в педагогическом процессе. Пермь,

1971.

71. *Щербакова А. И.* Философия музыки и музыкального образования. М., 2008.

72. *Csiksentmihalyi M.* Emergent motivation and the evolution of the self. // Advances in motivation and achievement. V.4. GAI Press, Jne., 1983.

73. *Felix Kruger.* Die Veroffentlihung in der Entwicklungspsychologic. Leipzig, 1953.

74. *Jean-Paul Sartre.* Critique de la raison dialectique. Paris, 1960.

notes

Сноски

1

Создатель иерархической системы потребностей – американский психолог А. Маслоу.